

Universidade do Minho

Escola de Arquitetura

Rita Brandão de Vasconcelos Aguiar Pinto

**O Design como ferramenta educativa
para a comunicação da cultura ao
público infantil nos Museus**

Tese de Mestrado

Mestrado em Design de Produto e Serviços

Orientação

Professor Doutor Bernardo Providência

Professora Doutora Lígia Lopes

Página seguinte:

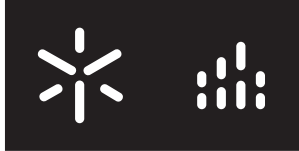
Fig. 00

“O Museu”

Gabriel, 5 anos, 2019

É autorizada a reprodução parcial desta tese, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.





Universidade do Minho
Escola de Arquitetura

DESIGN COMO FERRAMENTA EDUCATIVA PARA A COMUNICAÇÃO DA CULTURA AO PÚBLICO INFANTIL NOS MUSEUS

Rita Brandão de Vasconcelos Aguiar Pinto

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Design de Produto e Serviços

Orientação
Professor Doutor Bernardo Providência
Professora Doutora Lígia Lopes

Junho de 2019

*Para o Gabriel e para o Lucas,
que espero possam aprender muito
brincando com o Design.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, Bernardo Providência e Lígia Lopes, que estiveram sempre prontos para me guiar neste processo de aprendizagem, e à amizade deles também;

Aos Museus que tão bem me receberam, e me mostraram um bocadinho das suas casas, em especial à Susana Gomes da Silva do Museu Calouste Gulbenkian; à Susana Gaudêncio da Casa da Arquitetura; à Denise Pollini do Museu de Arte Contemporânea de Serralves; à Mariana Oliveira e à Beatriz Vasconcelos do Lu.Ca; à Emma McGerry da Tate Modern; à Komal Kethia do Design Museum;

À OSMOPE, que me abre sempre a porta e me mostra de forma tão bonita como a Arte encaixa tão bem na Educação – e vice versa –: à Sílvia Bereny e, neste caso em particular, à Alzira Mendes e à Mónica Faria, pela partilha, pela disponibilidade e pelos ensinamentos;

A todas as crianças que participaram nas oficinas, aos educadores da escola e do museu, e às famílias que relataram as suas histórias;

De novo à Lígia, por me ter dado a mão neste processo de regresso à academia;

À Inês, pela ‘educadora’ de referência que tem sido ao longo dos tempos;

Ao Gabriel e ao Lucas, pela inspiração, e por me fazerem enamorar todos os dias;

Ao Gabriel, pelos desenhos e tipografia tão bonitos e que fez de forma tão dedicada para os separadores desta dissertação;

À minha mãe, por ser ‘Mãe’;

Ao Nuno, por estar sempre lá.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Esta dissertação é uma investigação exploratória que visa averiguar a pertinência da inclusão da disciplina do Design no contexto da Educação Não-Formal Museológica. Queremos explorar se, para além de comunicação gráfica ou desenho de espaço, as ferramentas criativas do Design poderão facilitar os processos de aprendizagem, nomeadamente em contexto não-formal, como é o caso das Instituições Culturais aqui abordadas. É nosso propósito evidenciar as capacidades criativas, disruptivas e exploratórias da disciplina do Design, que potenciam a criação de analogias, metáforas, e interfaces de mediação – materiais ou imateriais – que facilitam a aprendizagem, envolvendo e capacitando as crianças no processo educativo. Escolhemos o espaço do Museu por ser, hoje, não só um local de exposição, comunicação e conservação de arte e cultura, mas também um local privilegiado para a experimentação e a produção artística e cultural, nomeadamente junto do público infantil que aqui se aborda. Relataremos alguns exemplos do que se faz actualmente nos Serviços Educativos e nas Escolas na sua relação com as Instituições Culturais.

Palavras-chave: Design, Educação, Museu, Serviço Educativo, Infância

ABSTRACT

This dissertation is an exploratory investigation that aims to understand the relevance of the inclusion of Design in context of Non-Formal Education in the Museum. We want to explore whether, in addition to graphic communication or space design, the creative tools of Design could facilitate learning processes, especially in a non-formal context, such as the Cultural Institutions discussed here. It is our purpose to highlight the creative, disruptive and exploratory capacities of the Design discipline, that foster the creation of analogies, metaphors, and mediation interfaces - material or immaterial - which facilitate learning, involving and empowering children in the educational process. We chose the space of the Museum because it is, nowadays, not only a place of exhibition, communication and conservation of art and culture, but also a privileged place for experimentation and artistic and cultural production, namely among children. We give some examples of what is currently being done in the Educational Services and Schools in their relationship with Cultural Institutions.

Keywords: *Design, Education, Museum, Educational Service, Childhood*

ÍNDICE

PARTE I - PRELÚDIO

1. Introdução	5
2. Estrutura da dissertação	9
3. Metodologias	13

PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Design como processo	
1.1. Design como processo de pensamento	21
1.2. Reconhecimento da imaterialidade do design	
1.2.1. Design na era pós-industrial	23
1.2.2. Design relacional para o séc XXI	24
1.3. Design como mediador	27
1.4. Design emocional	
1.4.1. Os afetos	31
1.4.2. Projetar para as emoções	32
1.4.3. Design positivo	33
1.5. Considerações ao capítulo 1.....	36
2. Design e educação	
2.1. Design como ferramenta educativa	39
2.2. Construção como fundamento da educação	43
2.3. Considerações ao capítulo 2.....	46
3. Educação nos Museus	
3.1. Relevância da relação entre a Escola e o Museu	49
3.2. Os museus como espaço privilegiado para educação não-formal	53
3.3. O museu construtivista	57

3.4. Museus para crianças são museus para todos	65
3.5. Considerações ao capítulo 3	66
4. Design como ferramenta educativa nos museus	
4.1. Para uma experiência significativa, efectiva e duradoura	69
4.2. Design como curadoria	73
4.3. “Guimarães a Brincar”:	
Proposta ao Serviço Educativo da Casa da Memória de Guimarães	75
4.4. Considerações ao capítulo 4	79
5. Serviços Educativos em Portugal	
5.1. Breve história dos serviços educativos em Portugal	83
5.2. Estudos de caso: contactos feitos aos Serviços Educativos	87
5.2. Análise do Inquérito: Hábitos culturais das famílias com crianças	95
5.4. Considerações ao capítulo 5	108

PARTE III - ESTUDOS DE CASO: PRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES CULTURAIS

1. Enquadramento	113
2. MMIPO + OSMOPE:	
2.1 “A nossa Rua, Benfeitores e seus Territórios: Reconhecimento e exploração do território que habitamos”	115
2.1. Explorar o Museu na Escola	123
3. Museu de Arte Contemporânea de Serralves:	
3.1. Oficina: “zás-trás”	139
3.2. Visita: “Anish Kapoor: Obras, Pensamentos, Experiências”	143
3.3. Visita-oficina: “I’m Your Mirror” I	147
3.4. Visita-oficina: “I’m Your Mirror” II	149
4. Design Museum:	
4.1. Enquadramento	151

4.1. “Create&Make”: oficina para famílias	153
4.2. “Work in Progress”	157
5. Casa da Arquitetura: “Cidade Fora da Caixa”	159
6. Câmara Municipal de Matosinhos + Oupas Design: “Tal Mãe/Tal filho”	163

PARTE IV - CONCLUSÃO

Considerações finais e propostas de investigação futura	169
---	-----

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas	173
Bibliografia	179

ANEXOS

1. “Projetar para as emoções: Avaliação do babão, um boneco para crianças com idade pré-escolar” - “Reverse Design: A Current Scientific Vision From the International Fashion and Design Congress” (2018)	189
2. Poster: “Museums as spaces for non-formal learning and the identity of the city for the 21st century” - LEARN[IN] - Heidelberg (Maio 2019)	203
3. Dossier Pedagógico para escolas: “Impossível”, de Catarina Sobral - Lu.Ca Teatro Luís de Camões (2019)	207

“Enquanto obra poética, o design encontrará a sua vocação para intranquilizar o mundo, questionando-o como verdade, e nisto reencontrará o seu desígnio artístico aproximando-se da Arte, enquanto pôr-em-obra-da-verdade e recurso de humanização.”

(Providência, 2012, p. 124)

PARTei

PRELUDIO

1. INTRODUÇÃO

“A criança não é um adulto adiado, não é o cidadão em devir. A criança é, aqui e agora, cidadã-sujeito-de-direitos, que participa por direito na construção da sua vida e da vida da sua comunidade.” (Peças, 1998, p. 59)

Na sociedade contemporânea, o Museu como espaço de educação não-formal tem vindo a ganhar terreno e reconhecimento. Cada vez mais, o Museu é visto *“não só como espaço de apresentação e conservação da obra de arte, mas também espaço de produção dessa mesma obra de arte”* (Leite e Vitorino, 2008, p. 9, apud Bereny, 2011, p. 82).

Paralelamente, o público infantil é cada vez mais considerado, não como um adulto em miniatura, mas como um indivíduo com características distintas, necessidades, ambições; cidadãos plenos, com direitos e deveres e parte integrante e participante da comunidade em que se inserem (Peças, 1998).

Como tal, os Museus de Arte tornam-se focos importantes e privilegiados para a educação não-formal, capazes de propor, através da educação artística, programas educativos holísticos, que contribuem para a capacitação e formação de crianças e jovens criativos, críticos, atentos e interventivos, para uma cidadania ativa e socialmente responsável (Gomes da Silva, 2012).

A ‘arte como instrumento de educação’ tem sido já explorada por vários autores, desde Platão; Pestalozzi e Froebel – precursores do “Movimento de Educação Nova”; Ferrière, Montessori, Decroly ou Steiner – pedagogos ligados a este movimento; Herbert Read ou David Best (Bereny, 2011, p. 38-39), como aliás refere este último quando afirma que *“a experiência artística é totalmente cognitiva e racional, e como tal, envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria no currículo, incluindo as denominadas matérias base – como a matemática e Ciências”* (Best, 1997, p. 7, apud Bereny, 2011, p. 39).

Por seu lado, o Design, pela sua pluralidade e multidisciplinaridade, e situando as suas competências entre a arte, a engenharia e a gestão (Providência, 2012), é consequente-

mente um parceiro privilegiado para esta relação educativa. A Arte é pois, intrínseca ao Design, como refere Providência:

“ (...) a Arte interessará ao Design (...) não como tendência de consumo, mas como referência à compreensão do homem e como meio catalisador das ideias produzidas pela sociedade contemporânea.” (Providência, 2012, p. 124)

As questões de acessibilidade estão na ordem do dia atualmente: fala-se não só de acessibilidade física aos espaços, mas também de acessibilidade intelectual aos conteúdos, e o Design é um poderoso aliado a estes processos. De que forma as crianças estão a ser consideradas nesta equação? De que forma são ouvidas, ou fazem parte dos processos de decisão? De que forma as suas necessidades específicas são tidas em conta?

Papanek afirma que:

*“All men are designers. All that we do, almost all the time, is design, (...) Design is composing an epic poem, executing a mural, painting a master piece, writing a concerto. But design is also cleaning and reorganizing a desk drawer, pulling an impacted tooth, baking an apple pie, choosing sides for a backlot based game, and educating a child.”*¹ (Papanek, 1984, p. 3)

Se, como diz o autor, educar uma criança pode ser Design, de que forma os Educadores e os Museus o estão a fazer? Que processos e metodologias estão a ser utilizadas? Será o Design apenas um processo de encomenda direta das instituições aos designers, ou tratar-se-á de um comprometimento efetivo entre ambas as partes?

Partimos para esta investigação com essa inquietude em mente. De uma forma geral, interessa-nos explorar a pluralidade e multidisciplinaridade do Design, colocando-o em

.....

1. T. L. “Todos os homens são designers. Tudo o que fazemos, quase todo o tempo, é design, (...) O design é compor um poema épico, executar um mural, pintar uma obra-prima, escrever um concerto. Mas o design também é limpar e reorganizar uma gaveta da secretária, tirar um dente, cozinhar uma tarte de maçã, escolher os lados para um jogo de baseball e educar uma criança.”

cooperação com outras disciplinas, investigando e projetando para os mesmos fins, percebendo até que ponto este trabalho conjunto é realmente eficaz e relevante. Mais particularmente, interessa-nos pesquisar e sistematizar como pode o design contribuir para a educação do público infantil, para a sua capacitação com espírito crítico e interventivo, enquanto cidadãos capazes de fazer as suas escolhas e de participar na sociedade de forma lúcida e responsável.

Ainda que assumindo como valiosíssima e absolutamente essencial a produção gráfica e expositiva feita pelos Designers dentro das instituições culturais, acreditamos que o seu campo de ação poderá ser considerado mais abrangente, assumindo-se capaz de produzir conteúdos e experiências de educação enriquecedoras, desenvolvendo ferramentas que possibilitem interações e aprendizagens ricas, efetivas e duradouras.

2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A estrutura desta dissertação reflete a linha de pensamento que fomos formulando ao longo desta investigação e das preocupações que foram surgindo a ela inerentes.

Numa primeira fase - **Introdução** -, interessou-nos questionar o relacionamento entre as três áreas em foco - Design, Educação, Museologia -, o que nos fez chegar ao desenho do esquema apresentado na fig. 1 para estruturação do nosso raciocínio:

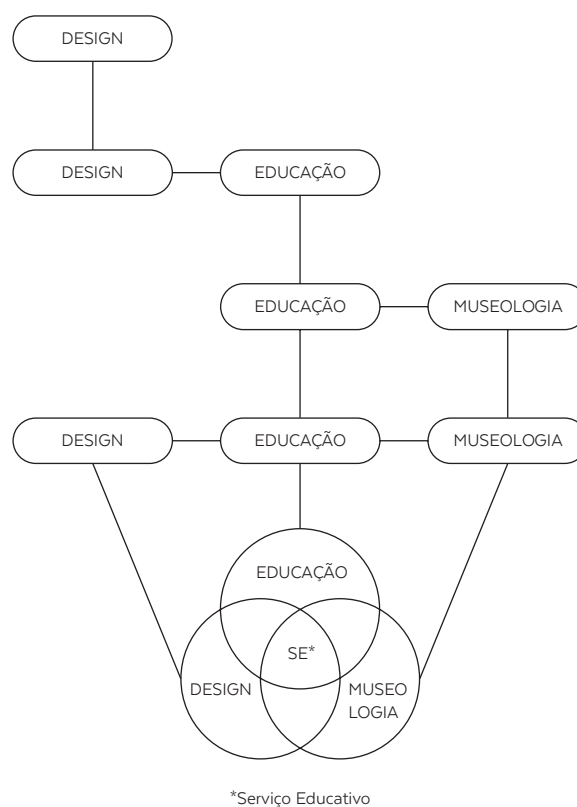


Fig. 1 - Encadeamento de temáticas (esquema da autora, 2019).

Através deste diagrama, podemos ver como se encadeiam os assuntos do Design, da Educação e dos Museus, e o espaço de interseção que se cria entre os três, onde acreditamos estar o potencial relacional para os Serviços Educativos.

No esquema da fig. 2 veremos como estes assuntos dão origem aos títulos dos capítulos da Parte II desta dissertação:

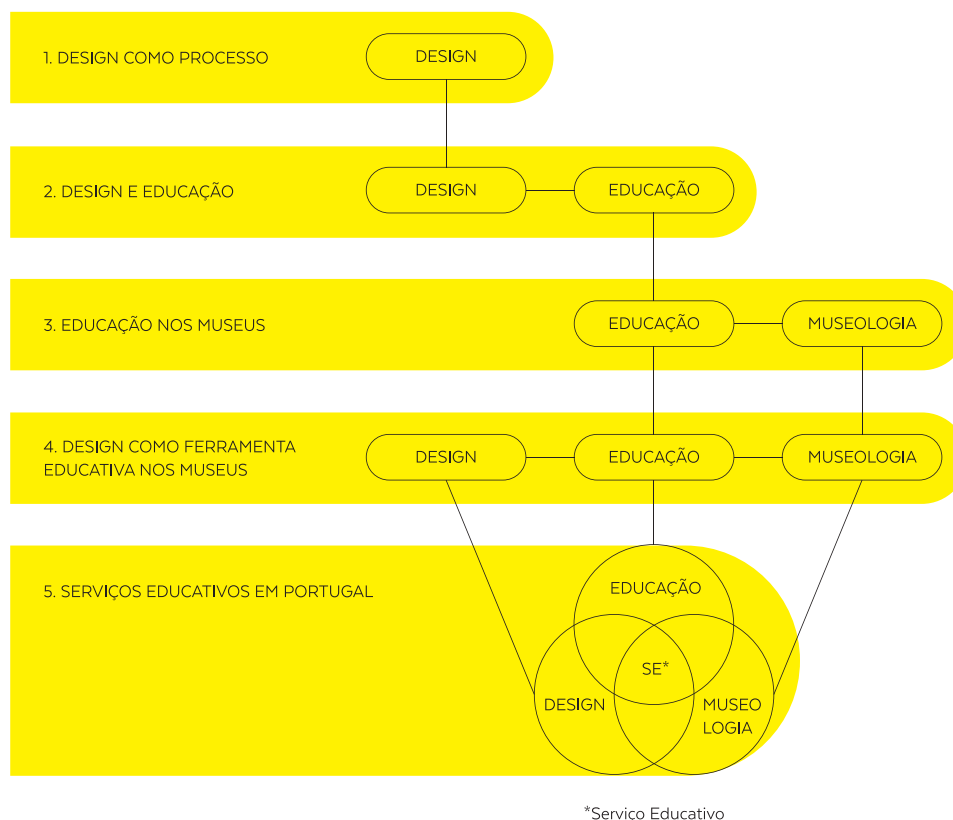


Fig. 2 - Encadeamento de temáticas e consequente relação com cada um dos capítulos da parte II desta dissertação (esquema da autora, 2019).

Por conseguinte, versaremos sobre:

1. Design como processo - onde pensamos nas capacidades do Design enquanto disciplina: quais as suas potencialidades processuais e ferramentas pertinentes à equação das nossas hipóteses de investigação? O Design enquanto disciplina engloba uma infinidade de vertentes, pelo que focaremos aquelas que acreditamos serem mais relevantes para as proposições que aqui tencionamos evidenciar.

2. Design e Educação - partindo do pressuposto apresentado no ponto 1, de que forma podemos ligar o Design com as preocupações atuais educativas?

3. Educação nos Museus - assumindo as novas concepções de museu como um centro não só de exposição mas também de criação da contemporaneidade, os museus são palcos privilegiados para a experimentação de ferramentas de educação alternativas, razão pela qual são tão importantes enquanto espaço para educação não-formal.

4. Design como ferramenta educativa nos Museus - onde evidenciamos a ligação entre as potencialidades e ferramentas do Design abordadas no ponto 1, assumindo-as como educativas, como falado no capítulo 2, e aplicando-as ao espaço privilegiado do Museu, como referido no ponto 3, através das plataformas dos Serviços Educativos, as quais observaremos no ponto 5.

5. Serviços Educativos em Portugal - no qual faremos uma breve abordagem ao estado atual dos Serviços Educativos em Portugal, relatando os contatos feitos com diversos representantes de Instituições Culturais, e exemplificando um caso em que o Design de Serviços se prova ser uma valorização para o Museu.

Como forma a averiguar quais as práticas e metodologias utilizadas nos Serviços Educativos atualmente, visitamos diversas instituições culturais portuguesas e também algumas estrangeiras, com vista a termos uma percepção mais real e vivida do que se faz no momento presente. Este relato pode ser visto na terceira parte deste documento, **Estudos de Caso**, que relata não só oficinas em Museus como projetos com crianças produzidos através das parcerias entre Escola e Museu.

Como **Conclusão**, interessou-nos refletir sobre o aprendido durante esta investigação, elaborando propostas de investigação futura.

3. METODOLOGIAS

Com vista a legitimar a hipótese levantada, na qual o Design tem, ou poderá ter, um papel preponderante na comunicação dos conteúdos culturais ao público infantil, em contexto museológico e através dos serviços educativos, várias abordagens e metodologias foram utilizadas.

Primeiramente, foram feitas pesquisas bibliográficas sobre temáticas várias, nomeadamente acerca da pertinência da Educação da, e pela, Arte nas crianças; sobre a Museologia face ao contexto do público infantil, da Educação e metodologias educativas, do Design e das suas diversas vertentes e ferramentas.

Com vista a perceber o enquadramento real e os hábitos culturais das famílias, foi elaborado um questionário, dirigido a famílias com crianças, ou a adultos que façam programas culturais com menores, mesmo não sendo seus familiares diretos. Obtivemos 145 respostas válidas que analisaremos na parte II desta dissertação.

A fim de ter uma noção atualizada do que se faz nos Serviços Educativos dos Museus de hoje, foram contatadas diversas Instituições Culturais, nas quais foram desenvolvidas observações de atividades e/ou entrevistas semi-estruturadas aos responsáveis pelos seus Serviços Educativos. Os critérios de seleção utilizados foram, inicialmente, os dois Museus mais referenciados nos inquéritos referidos no ponto anterior (Museu Calouste Gulbenkian e Fundação de Serralves) e, de seguida, foi feita uma seleção arbitrária de outros museus ou instituições culturais portuguesas de entre as que têm Serviços Educativos ativos e significativos. Como complemento, achámos que faria sentido ter uma pequena amostragem do que se faz noutro país, pelo que seleccionámos, em Londres, a Tate Modern/Tate Britain, pela sua dimensão e historial e o Design Museum que, sendo uma instituição recente e focada no Design, nos levou a questionar se incluiria de alguma forma particular o design como ferramenta metodológica nas suas atividades. Visitámos e observámos também o V&A Museum of Childhood - embora sem entrevista aos seus responsáveis -, pois consideramos que é um museu com objetos estimulantes para crianças e claramente de interesse familiar e intergeracional.

Frequentámos também, como participantes, alguns workshops para famílias, disponibilizados pelos Museus ou instituições culturais, fazendo-nos acompanhar de crianças pequenas que integraram a atividade.

Para além da observação a diversas visitas e/ou oficinas com crianças nos Museus, tivemos interesse em perceber se, e de que forma, esta relação se perpetuava e estendia para fora do espaço e tempo do Museu, nomeadamente na Escola. Assim, acompanhámos o trabalho desenvolvido fruto de parcerias entre as duas instituições, observando o que acontece para além da visita/oficina.

Recolhemos também, através de registos gráficos, orais e escritos, testemunhos de crianças, famílias e comunidade educativa acerca das visitas efetuadas e dos projetos escolares delas subjacentes.

Reportando-nos à bibliografia estudada, fez-nos sentido que as crianças participassem ativamente na construção deste documento, não só como objeto de estudo, mas como elemento ativo, contribuindo de forma colaborativa e co-criativa, razão pela qual, simbolicamente, os separadores desta dissertação são construídos com tipografia e desenhos feitos por elas.

PART 1

ENQUADRAMENTO
Teórico

DESIGN COMO
PROCESSO

1.1. DESIGN COMO PROCESSO DE PENSAMENTO

“All men are designers. All that we do, almost all the time, is design, for design is basic to all human activity. The planning and patterning of any act toward a desired, foreseeable end constitutes the design process. Any attempt to separate design, to make it a thing—by-itself, works counter to the fact that design is the primary underlying matrix of life. Design is composing an epic poem, executing a mural, painting a master piece, writing a concerto. But design is also cleaning and reorganizing a desk drawer, pulling an impacted tooth, baking an apple pie, choosing sides for a backlot baseball game, and educating a child.”¹
(Papanek, 1984, p. 3)

Papanek (1984) diz-nos que tudo é design. Tudo o que nos faz organizar e viver a nossa vida é design. Definir um conceito é sempre tarefa complexa, senão sem fim, tanto mais quanto abordamos uma área tão abrangente como a do design, não tendo aqui ambição de responder exhaustivamente à questão levantada, mas antes, através de raciocínios críticos, levantar questões que possam potenciar novas hipóteses e novos campos de ação para o design. No fundo, propor reflexões que possam levar à descoberta de novos paradigmas e novas possibilidades.

Miller (1988, s. p.) define que *“Design é o processo de pensamento que compreende a criação de alguma coisa”*, clarificando que design não é ‘o produto’, mas sim que ‘o produto’ é o resultado do design. Embora o processo de Design produza sempre ‘algo’,

1. T. L. “Todos os homens são designers. Tudo o que fazemos, quase o tempo todo, é design, pois o design é básico para toda a atividade humana. O planeamento e sistematização de qualquer ato em função de um fim desejado e previsível constitui o processo de design. Qualquer tentativa de separar o design, para torná-lo uma coisa – por si só –, contraria o fato de que o design é a principal matriz de construção da vida. O design é compor um poema épico, executar um mural, pintar uma obra-prima, escrever um concerto. Mas o design também é limpar e organizar uma gaveta de secretária, tirar um dente, cozinhar uma tarte de maçã, escolher os lados para um jogo de baseball, e educar uma criança.”

é hoje aceite de forma consensual que esse ‘algo’ pode ser de ordem física (um objeto); temporal (um serviço); conceptual (uma ideia, uma teoria); relacional (que orienta o processo de interação entre duas partes) (Miller, 1988).

Partindo desta ideia, poderemos assumir, como aliás refere Tschimmel (2010), que

“a maioria dos autores de design é unânime em concordar que os designers resolvem problemas, seja de forma analítica ou criativa, independentemente do tipo e da complexidade do problema”.

Como solucionador de problemas, o Design desenvolveu a sua capacidade de trabalho interdisciplinar, tirando partido do cruzamento de conhecimentos de inúmeras áreas distintas, pesquisando, cruzando informações, propondo soluções, sempre tendo como charneira um pensamento crítico e disruptivo. Por fazer uso da pesquisa como instrumento de ação, o seu processo é também caracterizado por gerar conhecimento (Fontoura, 2002). Por vezes, a problemática é precisamente em saber o quão profundamente o designer deve ir no questionamento do problema, como aliás salienta Nuno Portas (1993, p. 233, apud Tschimmel, 2010), alertando para que a problemática atual está justamente em perceber

“‘até onde vai’, ou deixa de ir, a competência e a responsabilidade do designer no interior do sistema complexo de decisões da indústria e da administração pública e como se comporta perante o consumidor (...) que vai viver no meio das suas concepções.”.

Abrimos, desta forma, a matriz para o questionamento do alcance do design, assumindo que tem as ferramentas necessárias para repensar profundamente as engrenagens funcionais, semânticas e relacionais da sociedade.

1.2. RECONHECIMENTO DA IMATERIALIDADE DO DESIGN

1.2.1. DESIGN NA ERA PÓS-INDUSTRIAL

“Na ressaca pós-industrial do consumo, urge a invenção de um design para a liberdade, que reconcilie o homem com o seu próprio desejo. O desenho do desejo humanizará o desígnio.”

(Providência, 2012, p. 137)

Nas últimas décadas temos vindo a assistir a profundas alterações no papel do Designer, e do foco de atenção do Design enquanto disciplina. Na era pós-industrial em que vivemos, estamos hoje envoltos em paradigmas pós-materialistas, sob os quais o objeto em si mesmo já não é suficiente para nos satisfazer, ou produzir felicidade. Consequência da evolução industrial e tecnológica, que veio facilitar e democratizar a produção, as sociedades veem-se hoje reféns do hiperconsumismo que as saturou de produtos, e as obrigou a consciencializar para as problemáticas – sociais, ambientais, económicas e sociológicas daí decorrentes (Lipovetsky, 2007).

A valorização do imaterial surge, nas marcas, como consequência da democratização do acesso aos meios de produção, pois é a única forma que as marcas têm de se diferenciarem umas das outras. A esta valorização da condição imaterial do objeto, Lipovetsky e Serroy (2010) chamaram de hipermarca, referindo que as marcas *“esforçam-se por abandonar a sua tradicional comunicação superficial e propõem sentidos e valores, pois a oferta já não é suficiente para as distinguir das outras”* (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 120, apud Dias, 2016, p. 85). O utilizador percebe que as experiências são mais importantes do que os objetos em si, razão pela qual assistimos hoje em dia a um crescente exponencial no mercado dos serviços. Chegando até mais longe, os autores Pine & Gilmore (2015, apud Dias, 2015) reconhecem que as experiências não são a última oferta económica, alegando que o ser humano quer transformar-se a si próprio, e preconizando uma passagem da ‘economia da experiência’ para a ‘economia

da transformação’, na qual o cliente paga para ser transformado. Fazendo um paralelismo entre esta afirmação e a temática que nos inquieta nesta dissertação, deixamos a questão em aberto: não será a experiência da educação museal uma ‘experiência da transformação’ por excelência?

Embora o foco desta dissertação não seja a problemática do valor capitalista das mercadorias, mas sim do valor cultural e humano dos conteúdos e das relações, é importante fazer referência à crescente valorização da experiência como forma de comunicação. Será possível fazer um paralelismo entre as metodologias utilizadas pelas marcas para atingir o reconhecimento do valor imaterial, e os processos privilegiados pelas instituições culturais para enaltecer a vivência cultural, potenciando o seu desenvolvimento?

1.2.2. DESIGN RELACIONAL PARA O SÉC. XXI

Andrew Blauvelt, num artigo publicado no blogue Design Observer em 2008², faz-nos a sua leitura da evolução do Design Moderno através de três fases: numa primeira fase, que teve início no início do séc. XX, a primazia de foco era dada à forma, numa *“busca de uma linguagem formal plástica ou mutável, uma sintaxe visual passível de ser aprendida e, conseqüentemente, divulgada racional e, potencialmente, universalmente”* (Blauvelt, 2008, s. p.); a partir dos anos 60, assistimos a uma segunda fase que se centrou no *“potencial de criação de sentido do design, no seu valor simbólico, na sua dimensão semântica e no seu potencial narrativo, assim, como no seu conteúdo essencial”* (ibidem); por fim, a partir de meados dos anos 90, assistimos à fase na qual as relações tomam o papel central, explorando a *“dimensão performativa do design — os seus efeitos nos utilizadores, as suas restrições pragmáticas e programáticas, o seu impacto retórico e o seu potencial facilitador de interações sociais”* (ibidem).

Surge assim o conceito de Design Relacional, que se foca no processo de colaboração como ‘forma significativa’, no qual *“o designer tem de pensar menos nas pessoas en-*

2. Andrew Blauvelt, Towards Relational Design Design Observer, 11.03.08 Tradução parcial para português disponível em <http://reactor-reactor.blogspot.com/2010/06/para-um-design-relacional-de-andrew.html> (consultado em Maio 2019)

quanto clientes ou utilizadores e mais como co-criadores e participantes no processo criativo” (Dias, Bártolo & Moura, 2013). A esta abordagem é inerente o conceito de projetos de estrutura aberta e participativa, que se focam mais no processo e no contexto do que no resultado final, sendo área fértil para projetos co-criativos, “*de uma certa tensão identitária entre design-arte, obra em movimento e acontecimento social*” (Bártolo, 2010, apud Dias, Bártolo & Moura, 2013).

Para Bártolo (2010, s. p.):

“a característica principal deste “design relacional” não é exclusivamente visível na presença material do design, não se circunscrevendo apenas a uma tipologia de produção, sendo antes o processo de construção de diálogo entre as percepções, as reações e as intervenções dos diferentes atores de uma mesma prática social”.

No seguimento desta importância dada ao relacional para além do produto, também Norman (2004) afirma que:

“(...) today design is more than appearance, design is about interaction, about strategy and about services. Designers change social behavior”.³

Nesta perspetiva de transformador social, o design relacional é especialmente propenso a enveredar por projetos não comerciais, nos quais o designer é visto como agente de intervenção, desvanecendo assim a distância entre o Design e a Arte. O Design com capacidade de operar transformações nas mentalidades, capacitando-as para o pensamento crítico e disruptivo tão característico da arte, tem um papel relevante para a sociedade. O contexto Museológico que queremos abordar nesta dissertação é, pois, um ambiente especialmente propício a estas relações, já que trabalha com públicos muito distintos e, enquanto espaço cultural e da diáspora, não se oprime pela obrigatoriedade do objeto material nem tão pouco se constrange pela monotonia de moldes

3. T. L. “ (...) hoje design é mais do que a aparência, design é sobre interação, estratégia e serviços. Designers mudam o comportamento social.”

feitos, sendo antes um espaço favorável ao diálogo transformador constante. Neste entendimento, faz sentido explorar o papel do Design enquanto mediador de relações e de conteúdos, como será tratado no capítulo seguinte.

1.3. DESIGN COMO MEDIADOR

*“A criação são os mediadores. Sem eles não há obra. Eles podem ser pessoas – para o filósofo, artistas ou cientistas; para o cientista, filósofos ou artistas – mas coisas também, até plantas ou animais... Reais ou imaginários, animados ou inanimados, é preciso formar os mediadores. É uma série. Se não se está em alguma série, mesmo que numa completamente imaginária, está-se perdido. Eu preciso dos meus mediadores para me exprimir, e eles nunca se expressam sem mim: trabalha-se sempre em conjunto, mesmo quando isso não se vê.”*⁴
(Gilles Deleuze, 1985)

Hoje, o Designer como mediador, como peça fulcral em modelos participativos, colaborativos ou co-criativos, é comumente reconhecido, pela sua importância na inovação social, no cruzamento de ligações interdisciplinares, no potenciar de experiências, explorando estratégias e possibilidades, criando sinergias com outras disciplinas num questionamento crítico e constante da sociedade e cultura em que se insere.

Entendamos o Design como Mediador não só de conteúdos, mas também de processos e de relações. Entendamos o Design como desconstrutor de paradigmas, investigador de alternativas e facilitador de soluções – materiais ou imateriais. Entendamos o Design que, em todas as suas vertentes, valoriza o processo criativo enquanto ferramenta. Por conseguinte, colocar esta aptidão ao serviço de territórios de intervenção interdisciplinares parece ser iminentemente pertinente. Como ponte de ligação entre duas, ou mais, áreas, o Design pode funcionar como aglutinador e – principalmente –

.....

4. No original: “La création, c’est les intercesseurs. Sans eux il n’y a pas d’oeuvre. Ça peut être des gens – pour un philosophe, des artistes ou des savants, pour un savant, des philosophes ou des artistes – mais aussi des choses, des plantes, des animaux même, comme dans Castaneda. Fictifs ou réels, animés ou inanimés, il faut fabriquer ses intercesseurs. C’est une série. Si on ne forme pas une série, même complètement imaginaire, on est perdu. J’ai besoin de mes intercesseurs pour m’exprimer, et eux ne s’exprimeraient jamais sans moi : on travaille toujours à plusieurs, même quand ça ne se voit pas.” (Gilles Deleuze, 1985)

amplificador de potencialidades, numa clara situação em que o conjunto é mais rico do que a soma das partes. Quando, neste caso, conjugamos museologia com educação, e o fazemos através do Design, estamos a fundir as três disciplinas, dando origem a um território abundante e rico em propostas, concepções, relações e projetos.

Porém, como se definem, caracterizam e impulsionam a criatividade, e o pensamento criativo tão indispensáveis a esta relação? Tschimmel (2012, p. 68) afirma que:

“criatividade é entendida como a capacidade de um sistema dinâmico para produzir, sob influência de diversos factores, algo de novo a nível biológico ou simbólico; enquanto o pensamento criativo – como parte da criatividade – remete para uma capacidade cognitiva que contribui para a evolução cultural no âmbito de um domínio simbólico.”

Providência (2012, p. 106) corrobora esta posição, acrescentando que:

“A criatividade [é] a manifestação de muitos e diferentes modelos de inteligência que, em determinadas circunstâncias, inventam o novo, assim contribuindo para a inovação. O novo que inventam virá, no entanto, contaminado pela matriz criativa do(s) seu(s) autor(es).”

O Design enquanto pensamento criativo não só medeia como assume um papel de co-autor da relação mediada. O designer envolve-se na relação, questionando conjunturas e paradigmas, analisando-os criticamente, argumentando e propondo soluções para os problemas com base na criatividade. Esta capacidade do Design é uma poderosa ferramenta metafórica de produção de novos significados e analogias que possibilitam pontos de vista alternativos para as problemáticas e dilemas apresentados, tal como o faz, na literatura, o poeta. Providência (2012) afirma que *“A poética como inovação em design, [constitui uma reflexão] sobre a criatividade na prática disciplinar.”*, enquanto fusão entre a necessidade pragmática e o desejo, argumentando que para além de responder às exigências funcionais de um artefacto, ao Design cabem outras observações de reflexão e contemplação. Para o autor, o maior desafio para o Design será o de:

“desenhar através da poesia (...) soluções que não prescindem da forma como valor em si mesmo, capaz por si própria, de estabelecer com o outro, outras relações simbólicas supra-funcionais.” (Providência, 2012, p. 153)

A importância destas *relações ‘simbólicas supra-funcionais’* da poética no Design, enquanto catalisadoras de emoções e potenciadoras de revoluções, deve ser tida em conta nos diversos contextos projetuais do Design. Um design que trabalha a forma – material e imaterial – através do sentimento. Só um design capaz de provocar emoções estará efetivamente apto a causar transformações no público e nas relações que medeia.

O design que potencie a experiência significativa deixará marcas positivas e contribuirá para o processo de desenvolvimento do indivíduo face ao enquadramento social em que se insere. No capítulo seguinte abordaremos a problemática do Design Emocional, muitas vezes associada a interfaces tecnológicos ou relações com produtos físicos, mas que nos propomos a considerar também nos contextos relacionais da criança com o Museu.

Vários autores abordaram igualmente a aplicabilidade do pensamento criativo a outras áreas, nomeadamente através do Design Thinking, como aliás desenvolve Tschimmel (2012) na sua tese doutoral. A autora é da opinião que o Design enquanto processo de pensamento poderá ser aplicado a áreas como as empresariais, sociais ou do ensino, ensinando-se a criatividade como forma de resolução de problemas e como processo de pensamento para conceber novas realidades, introduzindo a cultura do design e as suas metodologias nas outras disciplinas, com vista a uma otimização de processos. Desta forma, considera-se o Design mais do que um produtor externo de respostas, que observa e atua de forma independente e individualizada, alheado das outras disciplinas. Pelo contrário, assume-se o Design como ‘mediador’ e ‘facilitador’ de um processo colaborativo, participativo e co-criativo, que potencia as soluções já presentes nas relações, através de métodos e ferramentas criativas. Propomos considerar a conquista do método sobre o fim em si mesmo.

1.4. DESIGN EMOCIONAL⁵

1.4.1. OS AFETOS

“Os sentimentos acompanham o desenrolar da vida no nosso organismo, mentalmente, quer estejamos a apreender, a aprender, a recordar, a imaginar, a raciocinar, a julgar, a decidir, a planejar ou a criar. Pensar nos sentimentos como visitas ocasionais à mente ou como sendo causados apenas pelas emoções típicas não faz justiça à ubiquidade e à importância funcional do fenómeno.”
(Damásio, 2017, p. 146)

Após termos questionado a materialidade e imaterialidade do Design, e de termos equacionado o processo criativo como potencial poético para o Design, parece-nos essencial que se fale de afetos, de emoções e de sentimentos.

Tomemos como ponto de partida a definição de afeto como o conjunto de emoções e sentimentos, conceitos distintos que é importante clarificar. Para Damásio (2017), enquanto que o primeiro é algo de físico que se passa no nosso corpo, o segundo é a reação mental a esses acontecimentos.

A emoção, embora seja desencadeada pela mente, é algo visível, que acontece no nosso corpo através de reações endócrinas e, por isso, difícil de esconder dos outros: alterações fisiológicas internas, expressões faciais, tonalidades de pele que alteram, movimentos corporais. Assim, entendemos que emoção é uma alteração de intensidade variável, que pode ter valência mais positiva ou mais negativa, e que surge na sequência de um certo confronto com um agente interno ou externo. Cada emoção será única - porque possui um esquema próprio, singular - porque depende da vivência do sujeito que a experimentou e partilhável - porque há dados com transcrição e interpretação facilmente inteligíveis por um vasto conjunto de pessoas.

5. Este capítulo é parcialmente retirado do artigo “Projetar para as Emoções: Avaliação emocional do Bábão, um boneco para crianças de idade pré-escolar” (Providência, Brandão, Albuquerque, 2018), disponível na íntegra em anexo desta dissertação.

Por outro lado, o sentimento, por ser produção mental dessa alteração, é algo que não se vê, e por isso é mais facilmente manipulável. Uma pessoa pode ter um determinado sentimento e conseguir escondê-lo, comportando-se da forma oposta, mas ser-lhe-á mais difícil mascarar uma emoção.

1.3.2. PROJETAR PARA AS EMOÇÕES

“As emoções são uma expressão dos nossos valores; desenhar para as emoções é desenhar para valores.” (Jimenez, Pohlmeier & Desmet, 2015, p. 37)

O Design para as Emoções é considerado aquele cujos estímulos – visuais, tácteis, sonoros, de paladar ou olfativos – despertam determinada emoção no utilizador, e consequentemente, um sentimento, quer seja ele negativo ou positivo. A experiência que o utilizador tem com um produto não é só condicionada pela sua funcionalidade, mas também pelo seu significado estético, afetivo, pessoal, social e cultural. Esta relação é também condicionada pelo contexto, tipo de utilizador, e também pelo seu estado de humor no momento da interação. Assim, dizemos que o utilizador em interação com um objeto ou serviço terá uma experiência emocional, uma experiência de conhecimento e uma experiência estética (Norman, 2004).

A interpretação da relação do utilizador com o objeto/serviço tem sido estudada por vários autores. Se bem que com denominações diferentes, todos dão atenção às fases Estética, Funcional e das Memórias. Para Norman (2004), o processo cognitivo dá-se a três níveis: Visceral, Comportamental e Reflexivo.

Para o autor, a resposta visceral a um objeto acontece num nível de pré-consciência, pré-pensamento. É a resposta imediata ao estímulo, e foca-se sobretudo na sua aparência visual e no toque. No entanto, há diferenças substanciais nos modos como os diferentes indivíduos respondem a esse estímulo. De facto, embora o sistema visceral se tenha desenvolvido para proteger o corpo dos perigos, muitas das experiências procuradas intencionalmente nos humanos incluem sentimentos de horror e de perigo, como a visualização de filmes de terror, ou a prática de desportos radicais, em que a produção de adrenalina resulta em prazer.

No nível seguinte encontramos a resposta comportamental que se foca na experiência que o utilizador vive quando interage com o produto. Essa experiência tem vários níveis: funcional, pelas atividades que executa; de eficácia, na execução da função; e ainda de usabilidade, pela facilidade com que o utilizador interage com o produto e consegue que funcione.

Por fim, temos o nível reflexivo, que satisfaz o utilizador seja porque este se sente identificado com o objeto por lhe suscitar boas memórias, seja porque sente que na sua interação com o objeto surgem perspectivas que pode considerar positivas em relação ao futuro.

Um objeto pode conter estes três níveis em diferentes proporções, sendo que nem sempre todos têm a mesma preponderância para todos os indivíduos. Isto acontece por diversas circunstâncias e contextos (social, cultural, de personalidade individual) que podem valorizar mais uns do que outros aspetos, tornando o objeto com características mais próximos de determinado nível. Faz sentido, portanto, analisarmos e medirmos através da avaliação emocional a relação sujeito com o objecto, percebendo de que forma interage com ele, e de que forma essa interação lhe suscita emoções.

1.3.3. DESIGN POSITIVO

Providência (2012, p. 124) lança-nos o repto, focando na componente estética do design:

“Qual é a função estética do design? Condicionar a recepção dos indivíduos assim contribuindo para a sua alienação, através do incremento comercial ao consumo? Ou devolver ao utente a consciência crítica e a liberdade da experiência, atribuindo ao design uma dimensão poética supra funcional? “

Partindo deste questionamento, indagamo-nos: Se *“Design é o processo de pensamento que compreende a criação de alguma coisa”* (Miller, 1998), ainda que essa “coisa” seja material ou imaterial, que “coisas” fazem então o indivíduo feliz? E essa felicidade deve estar de mão dada com a alienação do indivíduo, ao estimular o consumo desregrado ou, antagonicamente, deve basear-se na liberdade de pensamento e de escolha, conferida pela capacidade crítica de questionar o seu papel enquanto consumidor de objetos, de serviços, de relações?

Considerando que a disciplina do Design Positivo se ocupa do Design Emocional para a felicidade, para o bem estar ou para o humor e que a felicidade assume um papel primordial na vida e na evolução do Homem, a questão que se coloca é: o que faz alguém feliz? Segundo Lyubomirsky, existem três componentes fundamentais para a felicidade: 50% estão relacionados com o fator genético, 10% com as circunstâncias da vida, e 40% com as atividades e decisões intencionais do dia-a-dia (Lyubomirsky et al, 2004), nas quais, como refere Damásio (2017, p. 163), *“as pulsões, as motivações e as emoções têm, com frequência, algo a juntar ou a retirar”*, contrariando a ideia de que estas decisões seriam puramente racionais. Esta relação entre o racional e os sentimentos, e o seu impacto na existência humana, são reforçados na afirmação:

“Não é possível falar sobre pensamento, inteligência e criatividade sem ter em conta os sentimentos. Os sentimentos desempenham um papel importante nas nossas decisões e atravessam a nossa existência.” (Damásio, 2017, p. 195)

Como já foi abordado anteriormente, encontramos-nos numa era pós-materialista, o que quer dizer que percebemos que não só os objetos nos fazem felizes. O ser humano obtém prazer na aquisição e no manuseamento de objetos, mas também, e com um impacto a mais longo prazo, na criação e vivência de experiências não-materiais. Não interessa apenas o prazer efêmero, e o evitar de dor momentânea, ou hedonismo, mas também a eudaimonia, que corresponde ao prazer que tiramos do nosso desenvolvimento pessoal e do sentido geral da vida. Assim, o Design Positivo será aquele que resulta numa emoção positiva, num momento, numa experiência, num dia melhor para o utilizador, numa perspectiva de futuro mais risonho e, em última instância, no florescimento da humanidade.


O designer pode trabalhar e acentuar os estímulos de um produto ou serviço para que a emoção que o utilizador sente ao interagir com ele seja mais intensa. Segundo Pieter Desmet, o Design Positivo deve obedecer a três princípios base: desenhar para o prazer, para a virtude, e para o significado pessoal, ou seja, deve ser algo que nos cause bem estar, que contribua para que sejamos pessoas moralmente mais corretas, e que tenha algum significado, quer relativo ao passado, quer a algum objetivo de vida futuro. Deve, igualmente, conter as seguintes características: ter um impacto de longo prazo; conseguir equilíbrio entre prazer e significado, entre objetivos a curto e a longo prazo, entre

preocupações individuais e sociais; não deve ser uma solução rápida e transitória a algo, mas deve conter possibilidades de suporte adaptativas. Por outro lado, deve conter uma solução personalizada a um problema, e não uma resposta generalista que almeje servir a todos, pois dessa forma não poderíamos incluir preocupações de contexto na relação. Por fim, deverá envolver ativamente o utilizador na resposta ao problema.

Por conseguinte, no nosso entender, um produto ou experiência são mais eficazes do ponto de vista do Design Positivo quando contribuem para a Eudaimonia não somente do indivíduo isolado mas da sociedade e da comunidade na qual se insere. A título de exemplo, as múltiplas vidas de um produto ou serviço (questão que toca nas problemáticas sócio-ambientais) podem dever-se não à sua multiplicidade de funções (o objeto/serviço tipo canivete-suiço) mas à sua maior carga afetiva, que fará com que o utilizador queira relacionar-se com ele mais vezes, extraindo sempre emoções positivas dessa interação.

1.5. Considerações ao capítulo 1

Neste capítulo fizemos uma abordagem ao papel do Design, não como disciplina individualista e alheia a outros domínios e perspectivas de entendimento, mas como parte integrante de uma comunidade, atuando não na procura de respostas ou postulados definitivos, mas sim no desencadear de diálogo e experimentação de possibilidades. Consecutivamente, abordámos o Design como processo de pensamento, com vista à produção de alguma ‘coisa’, seja ela um objeto, um serviço, uma hipótese ou uma relação. Abriu-se, deste modo, espaço para discutir a imaterialidade do Design, assim como o seu potencial como facilitador e mediador de relações entre indivíduos e entre disciplinas distintas. Terminámos o capítulo com uma abordagem ao Design Emocional e ao Design Positivo, na expectativa de clarificar o papel da experiência nas relações transformadoras do sujeito.



DESIGN E
EDUCAÇÃO

2.1. DESIGN COMO FERRAMENTA EDUCATIVA

Partindo dos pressupostos abordados no capítulo anterior, onde valorizamos a componente processual do Design, o seu potencial imaterial, relacional e criativo, capaz de intensificar experiências positivas, faz-nos todo o sentido equacionar estas competências como otimizadoras do processo de aprendizagem.

Fontoura (2002) apresenta o projeto EdaDe (Educação através do Design) na sua tese doutoral¹, explorando o conceito de educação no 1º ciclo potenciada pelo ensino do Design, utilizando as suas ferramentas e metodologias processuais. Nela se pode ler:

“Ao se fazer uso das ferramentas do design; dos seus fundamentos; das suas metodologias de trabalho; das suas maneiras de interagir na formação da cultura material; das suas maneiras de proceder na concepção dos objetos; das suas maneiras de utilizar as tecnologias e os materiais; do seu característico sentido estético enquanto atividade projetual; das suas maneiras de realizar a leitura e a configuração do entorno; o design torna-se, no seu sentido e significado mais amplo, um instrumento com um grande potencial para participar e colaborar ativamente na educação formal e informal das crianças e jovens cidadãos nestes tempos de mudança.” (Fontoura, 2002, p. 7)

Com efeito, o design pode ser posto ao serviço da educação a diversos níveis. O Design como mediador comunicante, expressa-se através da comunicação gráfica, em suportes físicos ou digitais - livros, publicações, posters, websites, etc -, e é o interface direto entre a criança e o conteúdo. Na substância desse conteúdo, o design pode contribuir para a análise, descodificação, hierarquização e organização da informação, através de, por exemplo, infografias - como sugerem Kibar e Akkoyunlu (2014), no artigo “A New

1. Tese apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil, em 2002.

Approach to Equip Students with Visual Literacy Skills: Use of Infographics in Education”. Para além do tratamento dado à informação, o Design pode contribuir como processo desconstrutivo e reestruturativo da informação e dos conteúdos programáticos, através de metodologias de projeto e investigação associadas ao processo de design. Esta ‘metodologia de projeto’ já é observada em muitas escolas do ensino pré-escolar e de primeiro ciclo. Numa perspetiva da Academia produtora de conhecimento para a sociedade, o Design assume um papel insubstituível na comunicação e mediação com a comunidade, como é exposto na dissertação de mestrado de Pinto Leite “Comunicar ciência através da infografia” (Pinto Leite, 2017).

Não só enquanto comunicante, mas também enquanto produtor de conteúdos, o Design pode atuar como ferramenta para o reconhecimento, idealização e construção da identidade física, organizacional, sensorial e intelectual do espaço educativo, bem como para o estudo e desenho de ambientes e mobiliário educativos que propiciem a aprendizagem. Lopes (2016) abordou na sua tese doutoral “Design(ing) para a inclusão em escolas básicas do 1º ciclo” o Design enquanto projeto estratégico para a inclusão de todos os grupos na escola, nomeadamente de crianças com necessidades educativas especiais. Face a uma problemática específica, o Design pode, portanto, ajudar a propor alternativas concretas, das quais é exemplo o projeto “Desenvolvimento de Material Didático adaptado para crianças com deficiência visual no ensino da geometria” (Domingues, Licheski, 2017). Numa vertente mais pragmática, pode ainda ser importante colaboração no desenho de hardware e software necessários às estruturas educativas.

Enquanto ferramenta de pensamento criativo, o Design pode contribuir em projetos colaborativos com as ciências da educação, no desenho de estratégias educativas e de aprendizagem para grupos específicos ou generalistas, tirando partido da sua agilidade em projetos interdisciplinares, construindo pontes entre Escola, comunidade e áreas curriculares diversas, projetando sempre com foco central nas pessoas, como é sua prática comum. As propostas projetuais de co-design e co-criação entre escola e comunidade são por conseguinte, uma área de interesse potencial a explorar, desenvolvendo relações intergeracionais e interpessoais.

Fontoura (2002, p. 276) afirma que *“a formação das crianças pode efetivamente ser complementada e enriquecida através de uma educação que se utiliza das ativida-*

des de design”, através de uma “experiência integradora - holística - e [abordagem de] temas e conteúdos que outras áreas dificilmente abordariam”. Muitos outros exemplos e práticas poderiam ser referidos como potencial desta relação entre o Design e a Educação, acrescentando que:

“As atividades de design, quando bem empregadas e conduzidas na educação das crianças e jovens, permitem a construção de novos conhecimentos e compreensões, proporcionam o ensino e a aprendizagem ativos, desenvolvem habilidades mentais e físicas, promovem o julgamento de valores e a exploração do pensamento criativo.” (Fontoura, Oberg, Bassetti, 2006)

Para além de elemento mediador comunicante, o Design é crítico, planeador e produtor de conteúdos, contextos, espaços e ferramentas educativas, propícios ao favorável desenvolvimento do indivíduo e a uma aprendizagem identitária significativa.

2.2. CONSTRUÇÃO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO

“A magia das aprendizagens significativas dá-se nesta teia de sentidos em que tudo flui, interage, comunica e gera inovação, em conformidade com a lógica da ‘descoberta em descoberta’ vinculada ao paradigma construtivista da educação e, consequentemente, à auto-construção do saber.” (Berény, 2011, p. 72)

Embora sem pretensão de análise ou crítica às teorias de educação – não é essa a área nem o intuito desta investigação –, interessa-nos refletir sobre este lugar a que Berény (2011) se refere como a ‘teia de sentidos’ onde se dá a ‘magia das aprendizagens significativas’, e que anda de mãos dadas com o ‘paradigma construtivista da educação’.

Apesar de já ter passado mais de um século desde que, no final do séc. XIX e início do séc. XX, tenham começado a surgir teóricos que propuseram abordagens educativas alternativas às vigentes², a verdade é que ainda hoje muitas escolas de ensino formal se regem por diretrizes há muito ultrapassadas. Enquanto que nos modelos tradicionais é notória e acentuada a hierarquia entre aluno e professor, assumindo-se o conhecimento como algo externo ao indivíduo, algo que se transmite – do professor para o aluno, de forma diretiva e principalmente expositiva, sendo que o aluno não tem mais do que um papel passivo de receptor –, nos modelos alternativos é de salientar a

.....

2. Como é o caso de Maria Montessori (1870-1951), que alertou para a importância da experiência sensorial, ou teóricos que revolucionaram o que se sabia sobre o desenvolvimento da criança, como Piaget (1896-1980). Outros autores foram relevantes, nas décadas seguintes, para este repensar de paradigma, como Lev Vygotsky (1896-1934), cujas ideias focavam, entre outras coisas, na importância da interação social, como ambiente mediador da aprendizagem; Dewey (1859-1952), que defende através da expressão ‘learning by doing’ que só a ação – física e intelectual – é capaz de potenciar experiências de aprendizagem efetivas; Freire (1921-1997) – cuja obra ‘Educação como prática de liberdade’ é hoje uma referência mundial –, Steiner (1861-1925) – mentor do movimento Waldorf –, Malaguzzi (1920-1994) – mentor da pedagogia Reggio Emilia –, Francisco Ferrer – inspiração para o Movimento Escola Moderna –, entre muitos outros.

concordância na concepção de escola como lugar participativo e de construção ativa do conhecimento, onde aluno e professor trabalham em parceria para uma aprendizagem conjunta, efetiva e duradoura.

A teoria construtivista defende que o conhecimento não é um conjunto de dados fixos, mas sim construídos pelo indivíduo com base na sua própria vivência pessoal. A criança fará uma aprendizagem mais efetiva se conseguir estabelecer pontes de conexão com a sua própria realidade e vivências, identificando-se na problemática e envolvendo-se ativamente. Será sempre através destas conexões que o sujeito se liga ao meio, construindo, durante o processo, novos vínculos que darão origem a novos conhecimentos. A criança é parte integrante do meio, e não um mero observador. Consequentemente, os conhecimentos não são relatos de uma verdade absoluta, mas sim representações do real que coexistem com o sujeito. O construtivismo parte do indivíduo como construtor da realidade, estabelecendo com ela uma relação de diálogo através da vivência e da experiência significativa.

O construtivismo é uma teoria psicológica sobre o conhecimento, que procura saber o que é o conhecimento e como se chega até ele, e que advoga que *“qualquer coisa que não tenha passado pelos sentidos não pode vir a ser conhecida”* (Archer et al.,1992, apud Fontoura 2002, p. 36). Os modelos de educação que se baseiam no construtivismo tiveram como base as teorias de Piaget e Vygotsky, mas deram origem a várias correntes educativas distintas nas décadas seguintes. No entanto, num ponto a maioria está de acordo: a educação não se transmite, mas constrói-se através da interação e da experiência. O aluno é participante da construção do seu próprio conhecimento, e o professor assume papel - não menos importante - de mediador e facilitador de conhecimento.

A construção do conhecimento não é espontânea, e precisa de ser instigada, numa prática provocadora e desafiadora. Os indivíduos são agentes ativos que se comprometem com a construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova informação no seu esquema mental e representando-a de maneira significativa. Bastante diferen-

ciada das teorias comportamentalistas³ ou cognitivistas⁴, a teoria construtivista considera que não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende e constrói. O professor é potenciador da produção de conhecimento, através da pesquisa orientada, e da mediação com os agentes externos à criança.

Embora tenhamos consciência de que o conceito de Construtivismo não é uma novidade para a Educação⁵, acreditamos que, pelas características apresentadas, é um ponto de partida valiosíssimo onde o Design poderá ir buscar bases e argumentos para realçar a sua pertinência como ferramenta educativa, sem descurar nunca as idiosincrasias e exigências que a educação para o séc. XXI nos impõe. É nesta relação de ‘mediador e facilitador’ do conhecimento e do processo educativo, quase como um ‘software’ educativo⁶, que consideramos que o Design tem, por conseguinte, um papel relevante e que deve ser explorado.

.....

3. A teoria comportamentalista, ou Behaviorismo, analisa o processo de aprendizagem, desconsiderando os aspectos internos que ocorrem na mente do agente social, centrando-se no comportamento observável. Teve como grande precursor John B. Watson.

4. O cognitivismo surgiu como resposta ao Behaviorismo, com a crítica de que estes não consideravam a componente cognitiva do indivíduo. Propõe analisar o processo de aprendizagem analisando os aspectos que intervêm no processo “estímulo/resposta”. Contrariamente à ideia de pensamento como comportamento, defendida pelos behavioristas, os cognitivistas argumentam que o modo como as pessoas pensam tem impactos sobre seu comportamento, pelo que o modo de pensar não pode ser um comportamento em si, mas sim uma área de estudo própria, na qual as funções mentais são consideradas como modelos de processamento de informação.

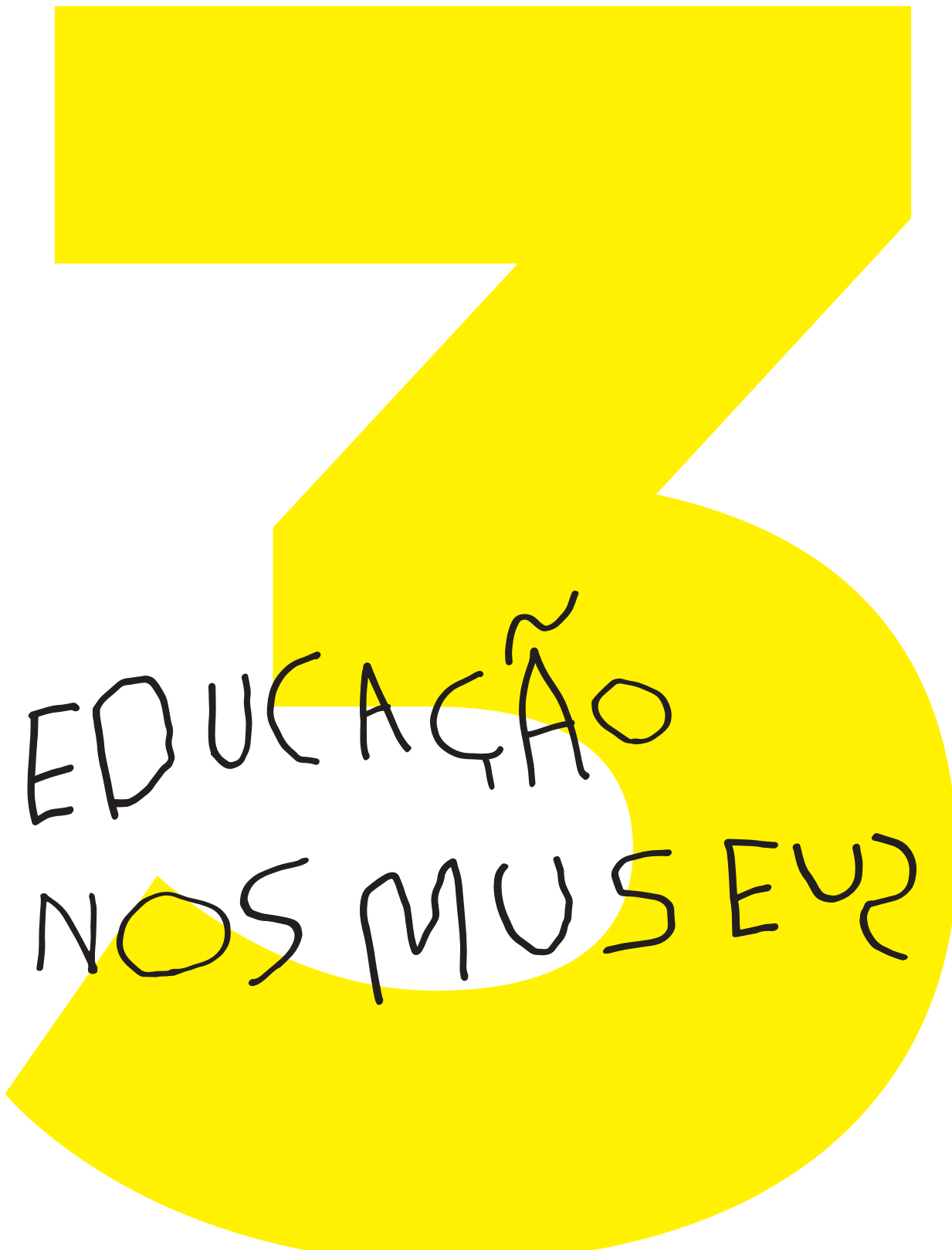
5. Piaget introduziu pela primeira vez o termo ‘Construtivismo’ na sua obra ‘Logique et connaissance scientifique’, em 1967.

6. Esta analogia entre o *mindset* educativo e a expressão “software” é utilizada numa entrevista de Joaquim Azevedo ao Diário de Notícias (25.01.2016), onde termina respondendo à questão “Qual é o caminho [para a educação], então?” com: “Nas escolas onde trabalho, a minha preocupação é se os professores estão a perceber os processos pedagógicos que eles próprios mobilizam. Refletem sobre isso? Sabem os que são eficazes e os que não são? Otimizam os que são eficazes? Estes é que são os núcleos. “Então sugerem-nos metodologias novas?” “Sim, com certeza. Há estas, estas, estas, vamos por este caminho, vamos por aquele”. E as escolas mudam. E as pessoas, depois, agarram-se e prendem-se. Há aqui um problema de software, claramente. Hoje o problema é de software.”

2.3. Considerações ao capítulo 2

Neste capítulo abordámos o Design como ferramenta educativa, dando alguns exemplos de como poderá o Design ser uma ferramenta benéfica para a educação enquanto estrutura e enquanto processo educativos.

Pela sua semelhança processual com o Design, fizemos uma leve abordagem à educação baseada nos princípios Construtivistas de Piaget e Vygotsky. Partiremos destas bases Construtivistas para no próximo capítulo podermos equacionar a educação para além do espaço formal da escola, nomeadamente no museu, espaço privilegiado para a educação não-formal com crianças.



EDUCAÇÃO
NOS MUSEUS

3.1. RELEVÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O MUSEU

“Nas Escolas, o Museu encontra outros lugares onde uma sociedade se procura construir como comunidade. Uma comunidade onde tanto o encontro como o desencontro possam ser aceites, onde a diferença seja expressão de uma liberdade individual e coletiva, onde a singularidade sobrevive à massificação em muitos contextos dominantes, onde a cultura não seja uma nova forma de lazer alienado, antes propicie também uma superação dos limites de cada um na descoberta do que não se imaginava possível na ampliação da experiência da condição humana.” (Leite e Vitorino, 2008, apud Bereny, 2011)

As crianças são seres sociais – que vivem em sociedade –, por isso é tão relevante equacionar que a sua educação não pode ser reduzida à instituição escola, mas deve também considerar os espaços e tempos passados fora dela e em comunidade (Eshach, 2007). A Educação transcende o espaço físico e intelectual da escola, envolvendo-se com a cidade, os museus, as pessoas e seus territórios, assumindo o processo educativo como uma construção ativa através do espaço e do tempo.

Tomamos como exemplo a experiência da escola OSMOPE, cuja parceria com o Museu da Misericórdia será explorado na Parte III deste documento, e com cujos princípios educativos e do papel da arte e da educação na sociedade nos alinhamos, para reportar alguns testemunhos no que toca à riqueza desta relação. Lê-se no seu projeto educativo:

“Para nós, a criação de Pontes Educativas com várias Instituições artísticas e culturais, o intercâmbio com as famílias através de vivências diversificadas, dão origem a momentos de prazer e de cumplicidades marcantes e estruturantes para toda a comunidade educativa.” (Benény, OSMOPE, 2016¹)

1. Consultado em <http://www.osmope.pt/identidade/projeto-educativo/> a 16 de Maio de 2019.

No seguimento deste posicionamento por parte da escola, e a propósito do projeto MMIPO+OSMOPE, que abordaremos mais pormenorizadamente na Parte III desta dissertação, a responsável pelo Atelier da OSMOPE, Mónica Faria, refere que:

“De uma forma geral, na OSMOPE acreditamos que todos aprendemos a partir do meio em que nos inserimos, e sendo uma escola urbana, numa cidade cheia de ofertas educativas ricas (museus, associações, cooperativas, hortas comunitárias, projetos de investigação, universidade, etc...) estamos ligadas ao mundo e queremos fazer parte dele.

As ofertas existem para vários públicos, mas focando neste caso em concreto, muitas das atividades são pensadas para famílias, e também para as escolas. Interessa-nos reforçar a relevância de ir a todos os espaços da cidade estimulando esse trabalho que as famílias fazem, como uma espécie de continuidade casa - escola - cidade - escola - casa ...

Fazer parte destes projetos permite que as crianças desenvolvam as suas competências motoras e cognitivas plenamente, recebendo diferentes estímulos, como por exemplo: o desafio da deslocação da escola até ao museu (no caso do projeto com o Museu da Misericórdia, fomos a pé até ao metro, andamos de metro, e voltamos); conhecimentos de especialistas dos locais sobre diversas matérias, as obras de arte, uma peça musical, sobre a importância da história que determinado objeto conta, sobre a nossa identidade, sobre outras identidades, outras realidades sejam elas microscópicas ou colossais; aprendemos a ouvir e a levantar questões, sobre as lojas que existem, os meios de transporte públicos e individuais, sobre o trânsito, os passeios, os sinais de parar/andar; trabalhamos a memória, a capacidade de raciocínio, de interligar o tempo com o espaço e com os afetos - é normal quando perguntamos sobre o que aconteceu dizerem que aquilo que gostaram mais, ou menos, provocou medo, se foi divertido, etc... - É assim que nos tornamos (enquanto crianças) portadores de experiências, saberes e narradores de histórias. Desta forma, o projeto político e pedagógico da escola compreende-se enquanto espaço aberto, que exista para além das infraestruturas físicas pensadas para o aprender/ensinar. “

(Mónica Faria, relato pessoal, Maio de 2019)

É este potencial educativo e de crescimento que advém da relação das crianças com os Museus ou Instituições Culturais, integrando-se ou não nas Escolas, que queremos explorar. Tencionamos perceber como pode o Design contribuir para o seu florescimento, não só através do indubitável contributo na área do Design Gráfico e de Comunicação, na interação e comunicação entre os elementos criança, escola, museu e sociedade (que deve ser equacionada de forma recíproca e bilateral entre os diversos pares possíveis da relação: museu-escola, museu-criança, museu-sociedade, escola-sociedade, criança-escola, etc.), mas também como criador de ferramentas facilitadoras do processo educativo, quer na escola como no museu, ou na própria relação entre eles.

3.2. Os Museus como espaço privilegiado para educação não-formal

“A escola e o museu, tendo embora histórias e objetivos diferenciados, jamais deixaram de projectar entre si intersecções que estão ainda longe de ser exploradas em todas as suas potencialidades.” (Leite e Vitorino, 2008, p. 9, apud Berény, 2011, p. 82)

Já em 1991 Gardner fazia notar que, enquanto que as escolas continuavam cada vez mais anacrónicas, os museus salvaguardavam “o potencial para envolver os alunos, para os ensinar, para estimular a sua compreensão e, mais importante, ajudá-los a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem futura”¹ (Gardner, 1991, p. 202, apud Eshach 2007, p. 171). Por conseguinte, os museus são espaços privilegiados para a educação não-formal, pois não estando presos por questões de avaliações ou constrangimentos da escola formal, têm liberdade para explorar metodologias e abordagens alternativas ou experimentais. Consideramos a educação não-formal como aquela que ocorre de maneira planeada, mas altamente adaptável, em instituições, organizações e situações além das esferas da educação formal ou informal. Assim como a educação formal, a educação não formal é também mediada, mas a motivação para aprender poderá ser totalmente dependente dos interesses do aprendiz (Eshach, 2007). O termo terá ganhado relevância a partir da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, em 1967, organizada pela UNESCO, sob direção de P. H. Coombs (Poizat, 2003, apud Eshach 2007).

A figura 3 representa a multiplicidade de espaços e tempos possíveis para que a educação aconteça para além do espaço da escola, através da educação não-formal e da

1. No original: “the potential to engage students, to teach them, to stimulate their understanding, and most important, to help them assume responsibility for their own future learning” (Gardner, 1991, p. 202, apud Eshach 2007)

educação informal. Estas duas são distantes, sendo a primeira praticada em instituições organizadas (que não a escola), e a segunda referindo-se a todas as aprendizagens que fazemos no dia-a-dia.

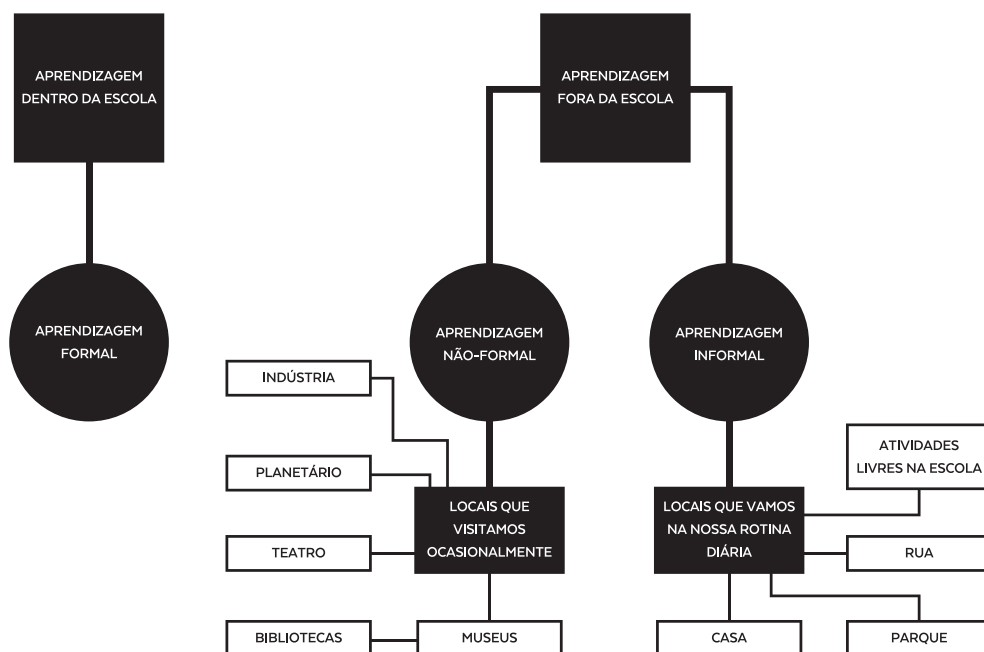


Fig. 3 - Educação formal, não formal e informal, esquema da autora adaptado e tendo como referência Eshach (2006).

A existência de espaços de educação não formal é relatada por muitos teóricos (cf. Eshach, 2007; Gomes da Silva, 2007; Santos Pinto, 2008; Assis, 2017; Elwick, 2016), salientando o relevante papel que têm para o desenvolvimento da criança. Esta importância é descrito também por Barca (2003, p. 100), quando afirma que: “O contacto de crianças e jovens com as variadas manifestações do património da sua localidade surge como um potencial motor de aprendizagens significativas.”, valorando o contacto do público infantil com as instituições culturais, como é o caso dos Museus, enquanto potenciadores e divulgadores do património, da história e cultura de um lugar. Assim, como resposta às alterações sociais e de mentalidades decorrentes da evolução dos tempos, os Museus veem-se obrigados a repensar o seu papel e a sua presença perante a sociedade e os públicos. Muchacho (2009, p. 17) faz notar esta mudança, quando afirma que:

“O Museu deixa de ser mero depósito de obras raras de carácter cultural e passa a ser uma instituição voltada para o desenvolvimento. Este processo de mudança envolveu questões importantes como desenvolvimento comunitário, envolvimento da comunidade, foco de actuação do Museu, processo museológico e educação permanente. A museologia deixa de ser somente uma ciência aplicada, mas uma ciência de acção.”

Esta transição para o museu voltado para o desenvolvimento traz consigo questionamentos organizacionais, metodológicos e filosóficos, como refere também Hooper-Greenhill (2007, s. p.):

“At the beginning of the 21st century [...] the prioritisation of learning in museums in the context of demands for social justice and cultural democracy [...] forces museums to review their educational purposes, redesign their pedagogies and account for their performance.”²

Repensa-se assim a função do Museu, ao qual se vinculam, agora de forma mais notória e explícita, as preocupações pedagógicas e sociais. Têm sido vários os autores a questionar e a propor orientações para este novo estatuto do Museu, tais como John Falk, 1999; George Hein, 1995, 1998; Eilean Hooper-Greenhill, 2000, 2007; Cheryl Meszaros, 2004, 2006; Philip Yenawine, 1999, 2003; Daniele Rice, 2003; Palmire Pierroux, 2003 (apud Frois, 2008, p. 70). No ponto seguinte aprofundaremos um destes conceitos, o “Museu Construtivista”, desenvolvido por Hein (1995, 1998), no qual se tomam como ponto de partida os ideais construtivistas de Piaget e Vygotsky, adaptando-os ao contexto educacional museológico.

2. T.L. “No início do século XXI, a [...] primazia dada à aprendizagem em museus, na busca da justiça social e da democracia cultural força os [...] museus a rever os seus propósitos educacionais, redesenhando as suas pedagogias e preocupando-se com o seu desempenho.” (Hooper-Greenhill, 2007, s. p.)

3.3. O Museu Construtivista

À semelhança do que se passa nas ciências da educação, também no campo da museologia vários autores referem a importância da educação enquanto construção ativa, através de metodologias que permitam a interação da criança com objetos, indivíduos e contextos sociais, estimulando sentidos e produzindo conhecimento através de experiências, interesses e motivações prévias da criança (Hein, 1995, 1998; Falk & Dierking, 2011; Gomes da Silva, 2007). Estas visões reforçam a importância do contacto das crianças pequenas com objetos reais para que possam desenvolver o seu pensamento em, e sobre, arte.

Aproximando teorias da educação e museologia, surge, com Hein (1995) o conceito de Museu Construtivista. Analisemos o seu posicionamento, entendendo onde se situa ideologicamente relativamente às teorias do conhecimento e às teorias da aprendizagem. Enquanto que as primeiras dizem respeito ao que se quer transmitir, as segundas baseiam-se na forma como se quer transmitir a informação.

Analisemos a figura 4:

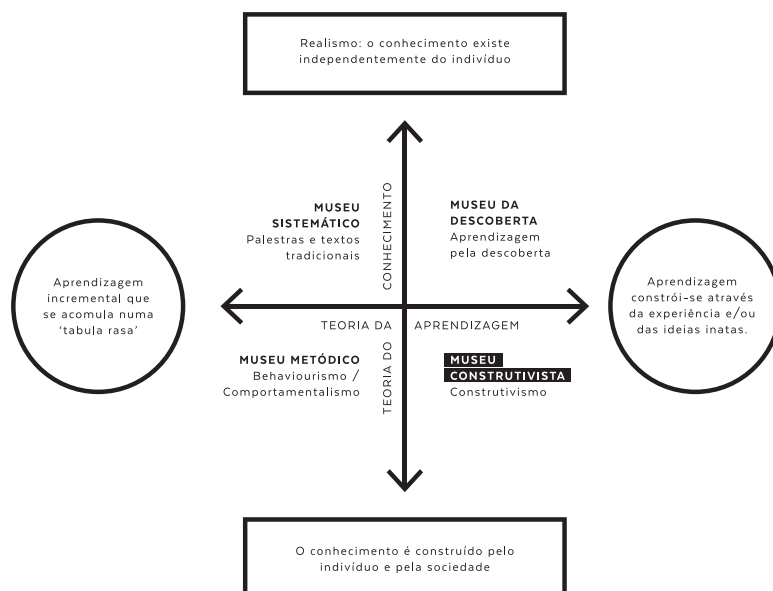


Fig. 4 – Tipos de museus e seu posicionamento em relação às teorias de educação (Hein, 1995, s. p.) – tradução e desenho da autora .

Nela identificamos áreas distintas:

Quanto às Teorias do Conhecimento, poderemos considerar dois extremos: aquele em que o conhecimento existe para além do indivíduo, como algo absoluto, como defendia, por exemplo, Platão; e aquele em que o conhecimento só existe na mente do indivíduo e é, portanto, fruto da sua própria construção, como defendia, por exemplo, Berkeley.

No que refere às Teorias da Aprendizagem, identificamos uma facção de pensadores que advogam que a mente do indivíduo nasce como uma tábula rasa, à qual se vão fazendo incrementos de informações, factos, experiências, até que o conhecimento aconteça, e cujo mais conhecido proponente foi Locke. No extremo oposto, podemos situar pensadores como Piaget, que defende que a mente do indivíduo nasce já com certas estruturas como parte da sua anatomia - como a linguagem - e que a aprendizagem consiste em seleccionar e organizar os esquemas construídos pela sua mente através das sensações que o rodeiam (Hein, 1995).

Estabelecendo o cruzamento entre a Teoria do Conhecimento e a da Teoria da Aprendizagem, poderemos chegar aos quadrantes da fig. 4, onde Hein situa os diversos tipos de Museus possíveis.

Por conseguinte, caracterizemos dois dos extremos diametralmente opostos deste gráfico de quadrantes:

Museu Sistemático (The Systematic Museum), no qual os objetos são expostos de forma a refletir a “verdade” sobre os conteúdos, conteúdos estes que devem ser apresentados de forma a facilitar a sua assimilação e compreensão por parte dos visitantes;

Museu Construtivista (The Constructivist Museum), no qual o visitante constrói o conhecimento pessoal com base na exposição, em que o processo de conhecimento é, por si só, um ato construtivo.

À semelhança do que já foi referido nas teorias de educação Construtivistas, um Museu com o mesmo nome é aquele em que a experiência é valorizada em detrimento do comportamento passivo; é aquele em que as vivências do sujeito são tidas em consideração no processo de aprendizagem; e em que se acredita que o conhecimento não é algo que exista para além do sujeito, como verdade absoluta, mas sim algo que

é inerente à existência do sujeito e da sociedade. Daí o foco dado aos visitantes, como salienta Oliveira (2011, p. 203): *“Num museu construtivista a razão de ser são os visitantes. Estes são convidados a participar no seu próprio processo de aprendizagem.”, uma vez que sem eles, o conhecimento não existiria, pois para o Construtivismo ele não existe como fim em si mesmo.*

Exploraremos alguns pontos relevantes ao conceito de Museu Construtivista defendido por Hein (1998):

> conexão com o universo familiar:

O conhecimento prévio que o visitante traz para a experiência é porta de entrada para a mediação de sucesso entre museu e público, como refere o autor na afirmação:

“The importance of “prior knowledge”, meaning all the ideas and concepts that the learner brings to a situation, is a major factor mediating any learning that can take place.” (Hein, 1998, p. 156) ³

Também Roschelle valoriza este conhecimento prévio no processo educativo museológico, alertando para as consequências da sua preterição, quando alega que:

“A large body of findings shows that learning proceeds primarily from prior knowledge and only secondarily from the presented materials. Prior knowledge can be at odds with the presented materials, and, consequently, learners will distort the presented materials. The educator’s neglect of prior knowledge can result in the learner’s learning something opposed to the educator’s intentions, no matter how well those intentions are executed in an exhibit, book, or lecture.” (Roschelle 1995, p. 37, apud Hein 1998, p. 156) ⁴

3. T. L. “A importância do “conhecimento prévio”, ou seja, de todas as ideias e conceitos que o aluno traz para uma situação, é um fator importante de mediação para qualquer aprendizagem que possa acontecer.” (Hein, 1998, p. 156)

4. T. L. “Um grande conjunto de investigações mostra que a aprendizagem se inicia pelo conhecimento

Hein vai até mais longe, alegando que não só é difícil como quase impossível que o sujeito aprenda algo sem que faça uma associação com algo que lhe seja familiar (Hein, 1998), razão pela qual é essencial que, com os públicos infantis, sejamos capazes de entender os seus interesses, questionando as suas vivências e estimulando a sua curiosidade, partindo de lugares que lhe são conhecidos para conseguir entrar em novas áreas.

> modalidades de aprendizagem:

Quantos sentidos podem ser utilizados numa exposição?

A abordagem sensorial ao espaço e conteúdos reflete a forma como cada indivíduo se relaciona com o Museu. Se uma exposição permitir diferentes aproximações aos conteúdos, através de diferentes sentidos, estará a possibilitar uma maior probabilidade de conexão entre o visitante e os conteúdos.

Gardner (1985, apud Hein 1998), na sua Teoria das Inteligências Múltiplas argumenta que existem, pelo menos, sete formas de envolvimento intelectual, cada uma representando uma forma única de compreender e apreender o mundo. Estes processos cognitivos – a referir: linguístico, musical, lógico-matemático, espacial, corporal-cinestésico, interpessoal e intrapessoal – organizam e interpretam os fenómenos. O resultado final de cada uma destas inteligências é uma forma particular de criatividade que será característica de cada indivíduo. Tendo em consideração estas possibilidades de conexão, Hein refere que:

“The Constructivist Museum will provide opportunities for learning using maximum possible modalities both for visitor interaction with exhibitions and for processing information.” (Hein, 1998, p. 165)⁵

.....

prévio e só depois tem em consideração os materiais apresentados. O conhecimento prévio pode estar em desacordo com os materiais apresentados e, consequentemente, os alunos farão uma leitura errónea dos materiais. A negligência do educador em relação ao conhecimento prévio pode resultar na aprendizagem de algo contrário às intenções do educador, independentemente de quão bem essas intenções estejam postas em prática, numa exposição, livro ou palestra.” (Roschelle 1995:37, apud Hein 1998)

5. T. L. “O Museu Construtivista proporcionará oportunidades de aprendizagem utilizando o máximo de modalidades possíveis tanto para a interação do visitante com exposições quanto para o processamento de informações.” (Hein, 1998, p. 165)

Cabe portanto ao museu e à sua equipa possibilitar experiências que utilizem o máximo de sentidos possíveis, uma vez que permitindo a existência de mais portas de entrada aos conteúdos estará também a tornar o museu mais acessível, não só a diferentes tipologias de visitantes, como também compensando as limitações dos visitantes com algum tipo de deficiência que à partida não poderão usufruir de todas as valências disponibilizadas. No que toca ao público infantil, as experiências sensoriais assumem um especial papel de relevo, como estímulo para o envolvimento e para a aprendizagem.

> materiais complementares:

“The Constructivist Museum will provide resources of all types for those visitors who are motivated to continue their interaction with the subject of the exhibition.” (Hein, 1998, p. 170)

Os espaços físicos, e temporais, das exposições são sempre limitados, por isso é importante pensar nos materiais complementares que o museu poderá disponibilizar, incentivando a que o visitante continue a aprendizagem fora do espaço do museu, instigando a questionamentos e desassossegos próprios de quem se quer questionador do mundo. Referimo-nos a sugestões de leitura, de interfaces que possibilitem o maior aprofundamento dos temas durante a exposição, de guiões para os professores das escolas que visitam o museu continuarem o trabalho em sala de aula, entre outros exemplos. No público infantil, os materiais – gráficos, de apoio ou de mediação –, são um ponto importante a salientar, pois esta faixa etária está especialmente receptiva a ter uma atitude curiosa para além do que lhe é fornecido em exposição.

> parcerias:

São importantes as parcerias do Museu com a comunidade: outros museus, livrarias, instituições educativas, instituições culturais, lares de idosos, câmaras, etc., com vista ao duplo ganho: não só o museu expande o seu alcance fora da instituição, como também o seu público se alarga e diversifica.

As parcerias com escolas são especialmente relevantes, pois para além de potenciarem uma relação contínua e metódica, permitem não só que os alunos tenham acesso ao museu, e aos seus conteúdos culturais, como também que a escola, os seus educa-

dores e a sua estrutura educativa, tenham acesso ao que se faz no museu enquanto espaço de vanguarda cultural.

> tempo:

“It is axiomatic in any educational theory that it takes time to learn. The analogy of cooking can help here. No matter what the recipe, the mixing of ingredients to make a finished product requires the passage of time: it isn’t enough to assemble the correct components in the proper amounts, nor yet to mix them as instructed.” (Hein, 1998, p. 171-172) 6

Como refere Hein, é inquestionável que o aprender exige tempo. Também no museu esta premissa é totalmente válida. Precisamos, portanto, de conseguir que os visitantes prolonguem a sua visita no museu o mais possível. A forma mais direta e simples de o fazer é providenciando conforto ao visitante. Já há muito que os museus descobriram o potencial que um simples banco tem no meio de uma galeria, pois o visitante tem mais disponibilidade – física e intelectual – para desfrutar, apreciar e efetivar uma aprendizagem através dos conteúdos expostos quando se sente confortável e descansado. No entanto, as estratégias não se esgotam no famoso banco. Há que criar condições logísticas e físicas de conforto, mas também pensar em potenciar tempos compassados de foco com intervalos pelo meio. Ou seja, é importante que os museus considerem uma zona onde os visitantes possam fazer uma refeição, ou uma livraria onde possam passar mais tempo e aprofundar assuntos abordados na galeria; é importante também que se pense nas famílias enquanto grupo heterogéneo e que, amiúde, tem necessidades nem sempre concordantes. No que toca às crianças, é importante que se sintam bem vindas, e não que sintam que “o museu” não é para elas.

> interação social:

A valorização da interação social na experiência museológica é algo que Hein também

.....

6. T. L. “É inquestionável em qualquer teoria educacional que aprender leva tempo. A analogia da culinária pode ajudar aqui. Não importa qual a receita, a mistura dos ingredientes para fazer um produto acabado implica a passagem do tempo: não é suficiente misturar os componentes corretos nas quantidades apropriadas, nem tão pouco misturá-los conforme as instruções.” (Hein, 1998, p. 171-172)

refere no seu conceito de Museu Construtivista. Segundo ele, a interação entre visitantes individuais e a exposição é tão rica quanto mais interação social entre grupos existir. O Museu Construtivista não só aceita a possibilidade de aprendizagem mediada, como também potencia a interação entre grupos, através do desenho de espaços, do design expositivo, e organizando programas que potenciem a aprendizagem como atividade conjunta e social (Hein, 1998). Esta questão é especialmente relevante para famílias, que numa mesma atividade poderão ter focos diferentes e beber aprendizagens tão diversas quanto a diversidade das suas características.

> desenvolvimento apropriado:

“It is not sufficient to develop exhibitions that will appeal primarily to ‘adults’ or to ‘children’; we have to consider the various stages of intellectual development in our audiences, as well as the wide range of socially mediated ‘developmental stages among all visitors.” (Hein, 1998, p. 175) ⁷

Um Museu deverá ter em consideração o desenvolvimento intelectual, cognitivo e psicológico dos seus visitantes, para que consiga comunicar de forma eficaz com eles. Importante referir que não será suficiente pensar em termos de idades, pois tanto crianças como adultos passam por diversos estádios ao longo da vida.

Hein (1998) propõe duas alternativas para esta problemática: ora se pensa em espaços diferentes para públicos diferentes; ora se tenta, numa mesma exposição, contemplar os diversos públicos, através de metodologias expositivas e de comunicação inclusiva. À luz da bibliografia conhecida hoje, a segunda hipótese propõe um potencial mais inclusivo e portanto, mais rico, muito embora por vezes sejam necessários momentos direcionados a públicos específicos isolados.

São exemplos destas duas vertentes as atividades dos Serviços Educativos que acontecem dentro do espaço de galeria, e as oficinas que pelas suas especificidades técnicas e logísticas, ocorrem em espaços diferenciados e equipados com condições próprias.

7. T. L. “Não é suficiente desenvolver exposições que atraiam principalmente ‘adultos’ ou ‘crianças’; temos que considerar os vários estágios do desenvolvimento intelectual das audiências, bem como a ampla gama de estádios de desenvolvimento de todos os visitantes. ”(Hein, 1998, p. 175)

> desafio Intelectual:

Por fim, é importante salientarmos que para que a educação aconteça, uma experiência museológica deverá desafiar o público. Falámos no início deste capítulo da importância da conexão com o universo familiar do visitante, mas sabemos que a própria definição de educação compreende ir para além do conhecido, em direção ao que Hein define como ‘agreeable places’. O ponto de equilíbrio estará, portanto, no momento certo em que se consegue colocar o visitante numa posição ligeiramente desconfortável, mas simultaneamente fazer com que se sinta suficientemente orientado e contextualizado de forma a que consiga reconhecer o desafio de descoberta e aprendizagem que irá abarcar.

3.4. Museus para as crianças são Museus para todos

“A arte e a cultura são relevantes quando fazem parte da nossa vida quotidiana, quando se cruzam com o nosso universo identitário e quando intercetam de forma continuada o nosso crescimento enquanto indivíduos e cidadãos.”
(Gomes da Silva, 2012)

Um museu que recebe as crianças é um espaço que incentiva desde cedo aos hábitos culturais, de encontro com a arte, cultivando sentimentos de familiaridade com o espaço museológico, local que se quer de encontro criativo, de exploração de pensamento crítico, de responsabilidade social e cidadania ativa.

Um museu preparado para receber público infantil não é apenas um museu com atividades dirigidas a escolas e famílias. É também um Museu no qual as crianças se sintam bem vindas nos espaços comuns e nas salas de exposição. É um local onde as famílias se sentem acolhidas e compreendidas, nas suas necessidades e também nas suas expectativas.

Os museus devem ser acessíveis a todos. Como salienta Vlachou (2007, p. 99), *“Um museu acessível é um museu de portas e mentes abertas”*. Isto quer dizer que hoje sabemos que a acessibilidade não deve ser apenas uma preocupação física, mas também intelectual. Esta acessibilidade intelectual é especialmente relevante quando falamos do público infantil, pois, muito embora não seja expectável da criança que apreenda os mesmos conteúdos que um adulto quando visita uma exposição – nem tão pouco dois adultos distintos apreendem os mesmos significados quando colocados perante a mesma exposição –, é esperado que sinta que consegue aceder a algum tipo de conteúdos, que sinta que existe alguma porta de entrada.

Quando queremos que as crianças, quer em contexto escola, quer em contexto família, se sintam bem vindas e acolhidas nos museus, teremos que os preparar com condições logísticas, condições de acessibilidade física aos espaços, adequação das escolhas de design expositivo, adequação dos conteúdos, etc. Alertamos para o facto

de que quando falamos de adequação dos conteúdos não falamos de restrição ou condicionamento das temáticas abordadas.⁸ Falamos, conseqüentemente, em, nomeadamente através dos Serviços Educativos, disponibilizar ferramentas facilitadoras, potenciadoras e mediadoras destas relações de interação.

3.5. Considerações ao capítulo 3

Este capítulo abordou a problemática da Educação em contexto museológico à luz das teorias do Museu Construtivista de Hein. O Museu enquanto espaço privilegiado para a educação não-formal deverá entender quais as ferramentas mais eficazes para comunicar com os diferentes públicos. Fizemos referência a uma série de pontos chave relevantes, os quais no capítulo seguinte iremos olhar através das lentes do Design, entendendo como podem ser potenciados pelas suas ferramentas e metodologias.

8. Acreditamos que o público infantil deve ter acesso a todos os conteúdos culturais, pois acreditamos que a cultura é essencial para todos, independentemente da idade ou maturidade que tenham. Cada indivíduo, independentemente do sexo, idade, tempo, lugar, contexto, etc, apreende dos conteúdos culturais significados, vivências e reflexões que serão sempre distintos do seu par.

DESIGN

COMO

FERRAMENTA

EDUCATIVA

NO MUSEU

4.1. PARA UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA, EFETIVA E DURADOURA

Os Museus são lugares extraordinários para que a educação não-formal aconteça. Fora das teias das convenções e formalismos da escola, estas instituições têm, por um lado, a liberdade necessária para se proporem a abordagens alternativas e, por outro, a garantia de credibilidade que o público procura, enquanto palco privilegiado de, e para, a cultura.

O Design, enquanto ferramenta focada no processo e na resolução de problemas, é potenciador de experiências, e intensificador de relações, sendo por isso um mediador favorecido para esta relação.

Quando abordámos as características do Museu Construtivista de George Hein, no capítulo anterior, assinalámos alguns conceitos importantes: a conexão com o universo familiar, as modalidades de aprendizagem, os materiais complementares, as parcerias, o tempo, a interação social, o desenvolvimento apropriado (a que poderemos também chamar de acessibilidade a conteúdos) e o desafio intelectual. Estes conceitos conduzem à problemática de como deverão os museus responder a estas necessidades, e como poderão potenciar experiências positivas atendendo a estes requisitos. Acreditamos que o Design tem tanto a teoria como a prática necessárias para propor soluções criativas e eficazes para estas questões:

“A multidisciplinaridade, que é característica no Design, permite que funcione como elo de ligação entre as diversas áreas do saber. A abertura do campo de ação da Nova Museologia¹ veio permitir que o Design possa atuar nesta área

1. “Nova Museologia” é o conceito utilizado a partir das discussões da mesa redonda sobre a função do Museu na América Latina, em Santiago do Chile, em 1972, e sistematizado em 1985, no “Movimento

com Novas Museografias. O Design intervém como charneira entre o universo da Museologia e a Sociedade, valorizando o museu com a interação preponderante da comunidade de visitantes.” (Carreto, Carreto e Calado, 2011, s. p.)

Sabemos que os mediadores e as estratégias de mediação são a chave do processo educativo, potenciando conforto, tempo para explorar, assimilar e acomodar novos espaços e novas informações, relacionando-os com as motivações e interesses da criança (Gomes da Silva, 2012, s. p.). É neste processo estratégico e de mediação que o Design tem um papel essencial nos Museus, como disciplina de charneira entre a arte e a técnica, entre as ciências sociais e humanas e as ciências técnicas, entre o abstrato e o real, entre o imaginário e o tangível.

Para Perry (1992, p. 9, apud Hein 1998), uma experiência museológica de sucesso, e que resulta em aprendizagem, deve incluir:

*“curiosidade (o visitante fica surpreso e intrigado); confiança (o visitante sente competência); desafio (o visitante percebe que há algo para se trabalhar); controle (o visitante tem um sentido de autodeterminação e controle); ludicidade (o visitante experimenta o prazer sensorial e a interação pelo jogo); comunicação (o visitante envolve-se em interação social significativa)”.*²

Já há várias décadas que diversos autores referem a ludicidade como mediador importante para o processo educativo (Piaget, 1952; Huizinga, 1971; Spodek & Saracho, 1994; Bruner, 1988; Vygotsky, 1988). O Programa Descobrir da FCG reforça este ponto,

.....

Internacional para uma Nova Museologia” (MINOM), criado em 1984 em Lisboa, durante o II Encontro Internacional Nova Museologia. Nesta concepção, “O Museu deixa de ser mero depósito de obras raras de carácter cultural e passa a ser uma instituição voltada para o desenvolvimento. Este processo de mudança envolveu questões importantes como desenvolvimento comunitário, envolvimento da comunidade, foco de actuação do Museu, processo museológico e educação permanente. A museologia deixa de ser somente uma ciência aplicada, mas uma ciência de acção.” (Muchacho, 2009, p. 17).

2. No original: “Curiosity—The visitor is surprised and intrigued. / Confidence—The visitor has a sense of competence. / Challenge—The visitor perceives that there is something to work towards. / Control—The visitor has a sense of self-determination and control. / Play—The visitor experiences sensory enjoyment and playfulness. / Communication—The visitor engages in meaningful social interaction.”

afirmando que “se aprende melhor e mais facilmente quando associado à aprendizagem está o prazer e o jogo. Procuramos por isso tratar um património rico e complexo de forma acessível mas exigente, desafiadora e divertida” (Gomes da Silva 2012). Nesta citação é importante focar no uso da palavra ‘exigente’, pois tratando-se de um ‘património rico e complexo’, é essencial que não se descure a exigência, e não se sub-valorizem as capacidades das crianças. Muito pelo contrário, acreditamos que estando a falar de uma fase tão importante da formação do indivíduo, deveremos ser especialmente exigentes, dando às crianças o direito à cultura de qualidade, ao conhecimento e, acima de tudo, o direito a serem formadas com vista a uma mentalidade crítica, de diálogo constante entre realidades, que lhes desperte curiosidade e lhes confira capacidades interventivas. O jogo tem potencial para trabalhar todas estas características:

“A utilização de elementos lúdicos é uma estratégia de desenvolvimento da curiosidade e sentido de descoberta potenciadora de aprendizagens efetivas.”
(Gomes da Silva, 2012)

O Design, enquanto potenciador do jogo terá, portanto, capacidade de potenciar experiências na criança, potenciando aprendizagens duradouras como as descritas em:

“A aprendizagem lúdica tem efeitos duradouros e propicia memórias significativas na experiência da criança, estimulando a sua criatividade e capacidade de responder aos desafios. Associada ao universo do prazer, a abordagem lúdica permite-lhe a construção de uma relação de familiaridade que potencia a inteligência emocional e permite assim criar um espaço propício a que as sementes do pensamento questionador e da curiosidade que foram lançadas germinem de forma duradoura, gerando cidadão verdadeiramente críticos e curiosos!” (Gomes da Silva, 2012, s.p.)

As capacidades criativas do Design para produzir metáforas, poética, analogias, construções e desconstruções, para explorar interdisciplinaridades entre diversas áreas é, portanto, fator chave para ser ferramenta de abertura à experiência significativa das crianças relativamente a diversas áreas.

4.2. DESIGN COMO CURADORIA

“... fazer serviço educativo é programar (...) um espaço de criação e reflexão, fruto de um processo de seleção, decisão e experimentação que constitui uma segunda curadoria, uma curadoria educativa...” (Gomes da Silva, 2011, s. p.)

A curadoria é uma atividade central dos museus. É através dela que se selecionam e organizam os conteúdos. As semelhanças entre design gráfico e curadoria são apontadas por vários autores, na medida em que ambos analisam conteúdos e criam conceitos para organizar ou estruturar a informação de forma a contar uma história (Jon Sueda, apud Moraes, 2014). Outras referências a esta analogia pode ler-se em Lungomare / Lupo&Burtscher (apud Moraes 2014):

“Desde que o design seja concebido como uma prática que considera relevante o contexto em que se insere e valoriza o diálogo como um dos seus principais componentes, design e curadoria podem ser consideradas atividades semelhantes e relacionadas.”³

Embora estes autores se refiram especificamente ao Design Gráfico, o Design enquanto prática global poderá ser englobado nesta afirmação pois as metodologias projetuais das diversas vertentes da área não diferem muito no que toca à sua estrutura. Um projeto de curadoria aproxima-se portanto do design pela proximidade nos métodos de conceptualizar e transmitir um conteúdo ou uma mensagem, numa relação não linear entre o emissor, o conteúdo e o recetor, com vista à criação de narrativas e experiências perceptíveis e relevantes, centradas não só no processo cognitivo mas também no contexto e no recurso à componente sensorial e afetiva.

3. No original: As long as design is intended as a practice that considers as relevant the context in which it operates and values dialogue as one of its key components, then design and curating can be regarded as similar and related activities. In Graphic Design, Exhibiting, Curating, Lungomare / Lupo&Burtscher

Como foi já abordado no capítulo 1 deste documento, hoje é aceite que o conhecimento e a experiência não se podem centrar apenas no modelo cognitivo, mas também devem ter em consideração a componente afetiva da existência. Lipovetsky (2019, p. 262) faz referência a esta alteração de paradigma, quando afirma que:

“Desde os anos 80, a análise do comportamento dos consumidores evoluiu profundamente, sobretudo ao instituir modelos já não centrados no cognitivo, mas no aspeto afetivo.”

É no seguimento deste foco na experiência afetiva, e na ideia de que o visitante não é passivo, mas sim parte integrante do conteúdo, que Obrist, reconhecido curador, salienta o potencial criativo da organização de informação numa exposição, afirmando que:

“Em vez de uma certeza, uma exposição expressa um conjunto de possibilidades. Uma vida contínua de exposições. Exposições como sistemas de aprendizagem dinâmicos e complexos, com feedback e em loop, que essencialmente questionam a ideia obsoleta do curador como master-planner. Exposições em construção permanente, a emergência de uma exposição dentro de uma exposição. Essa ideia de renunciar ou questionar um plano também significa que, muitas vezes, organizar uma exposição é convidar muitas exposições dentro das exposições, como uma espécie de boneca russa.”⁴ (Obrist 2003, apud Moraes 2014)

Partindo desta ideia de museu enquanto espaço aberto à experiência, o design funciona enquanto mediador e potenciador de relações, contribuindo para aprendizagens duradouras e efetivas das crianças no espaço museológico.

.....

4. No original: “Instead of certitude, the exhibition expresses connective possibilities. The question of evolutionary displays. An ongoing life of exhibitions. Exhibitions as complex, dynamic learning systems with feedback loops, basically question the obsolete idea of the curator as master planner. Exhibitions under permanent construction, the emergence of an exhibition within an exhibition. This idea of renouncing or questioning a master plan also means that, very often, organizing an exhibition is to invite many shows within the shows, almost like a kind of Russian Matryoshka doll”. In *The Culture of Curating and the Curating of Culture(s)*, Paul O’Neill, p.112

4.3. “GUIMARÃES A BRINCAR”⁵: PROPOSTA AO SERVIÇO EDUCATIVO DA CASA DA MEMÓRIA DE GUIMARÃES

“At the beginning of the 21st century [...] the prioritisation of learning in museums in the context of demands for social justice and cultural democracy [...] forces museums to review their educational purposes, redesign their pedagogies and account for their performance.”⁶

Hooper-Greenhill (2007, s. p.)

Foi no seguimento da afirmação de Hooper-Greenhill, que questiona o papel dos Museus, dando relevo à sua componente pedagógica num procura de democracia cultural, que nos propusemos pensar o conceito de Museu aberto à e para a comunidade.

“Guimarães a brincar” é um projeto que foi desenvolvido pela autora em âmbito académico para o Mestrado de Design de Produto e Serviços da Escola de Arquitetura da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Lúcia Lopes, como Proposta para o Serviço Educativo da Casa da Memória, em Guimarães. Este Museu destina-se a preservar, reunir e transmitir às novas gerações memórias materiais e imateriais da cidade através dos tempos.

5. Este projeto foi apresentado no Congresso LEARN[IN], na SRH University Heidelberg, na Alemanha, em Maio de 2019.

6. T.L. “No início do século XXI, a [...] primazia dada à aprendizagem em museus, na busca da justiça social e da democracia cultural força os [...] museus a rever os seus propósitos educacionais, redesenhando as suas pedagogias e preocupando-se com o seu desempenho.” (Eileen Hooper-Greenhill, 2007, s. p.)

Partimos da questão “Como preservar e passar para as gerações vindouras as tradições populares do brincar?”. Daí resultou o desenho de uma Oficina Participativa e Intergeracional para Idealização e Construção de Brinquedos Populares⁷.

Esta oficina colaborativa tem como objetivo aproximar as memórias de diferentes gerações, através da passagem de testemunho de como os brinquedos populares eram idealizados e construídos, não só para aquelas crianças a quem os brinquedos industriais ou artesanais não eram disponibilizados, mas também a todas as crianças e famílias que, ao longo dos tempos, foram tendo interesse, motivação e criatividade para produzir brinquedos elas mesmas. Para este projeto, todos os visitantes do Museu são convidados a compartilhar as suas memórias, habilidades e conhecimentos, para que o acervo de brinquedos seja construído pelos próprios participantes, num processo participativo, intergeracional e colaborativo. Este processo de envolvimento permite que o público se relacione com o museu de uma forma mais profunda e significativa (Hein, 1998). Pretende-se criar uma relação circular de comprometimento entre Museu e Visitantes, como representado na fig. 5:

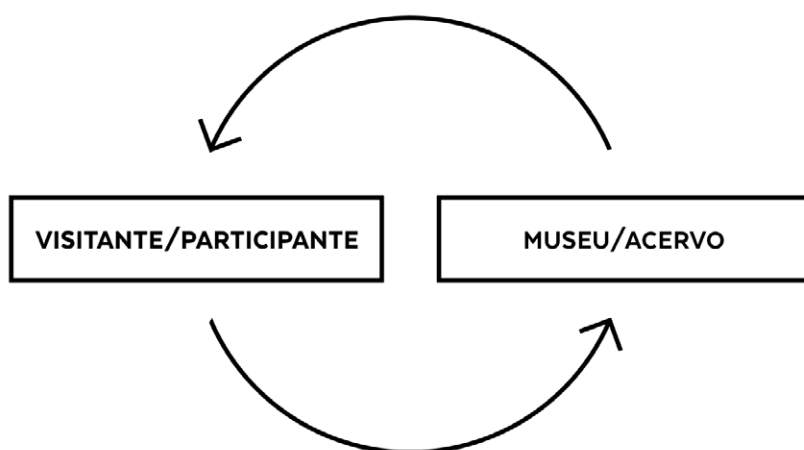


Fig. 5 - Relação de interação circular entre o visitante e participante na oficina e o museu e o seu acervo. (desenho da autora)

7. Amado (2002, p. 19) define ‘brinquedo popular’ como: “a tradição dos brinquedos realizados pela própria criança ou por familiares e amigos”, por oposição aos brinquedos artesanais, “igualmente tradicionais mas realizados por mão especializada, artesã, e normalmente comercializados” (ibidem).

Esta relação circular acontece porque ao mesmo tempo que o visitante tem acesso à coleção, consultando-a e usufruindo dela como guia de instrução para a construção de brinquedos, é também convidado a contribuir para o inventário com a sua própria memória. O designer terá, nesta fase, uma outra responsabilidade, que é a de transformar os relatos dos participantes em instruções fiéis e inteligíveis pelos visitantes seguintes. Todos os participantes são convidados a replicar as fórmulas disponibilizadas ou a reinventar novos brinquedos com os materiais disponíveis, oferecendo a fórmula ao próximo visitante. Os materiais a utilizar neste projeto provêm dos desperdícios de fábricas locais, já que Guimarães, e os seus arredores, são zonas com uma forte indústria de produção de madeira, tecidos, metais, etc.

A fig. 6 elucida as fases do projeto:

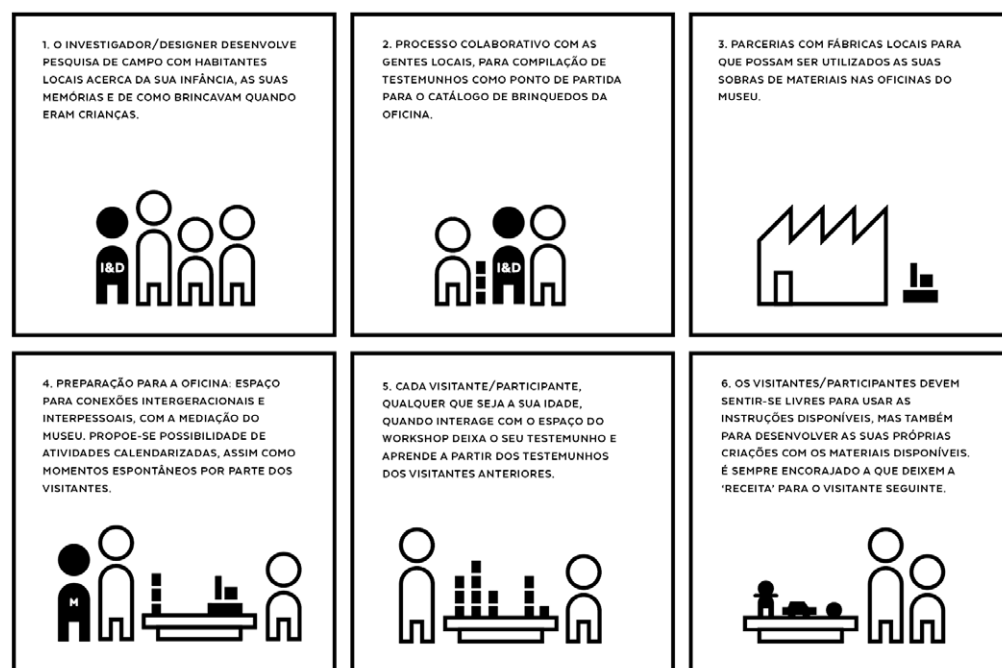


Fig. 6 - Fases projetuais - Guimarães a Brincar.

Esta iniciativa foca em pontos importantes para um Museu que trabalha a Memória, porque lida não só com a riqueza das relações intergeracionais, mas também com as relações interpeçoais, colocando vários utilizadores em constante partilha.

Estas relações são especialmente importantes, como salienta Margaret Mead (1974, s. p.), quando afirma que:

“Somehow we have to get older people back close to growing children if we are to restore a sense of community, a knowledge of the past, and a sense of the future.”⁸

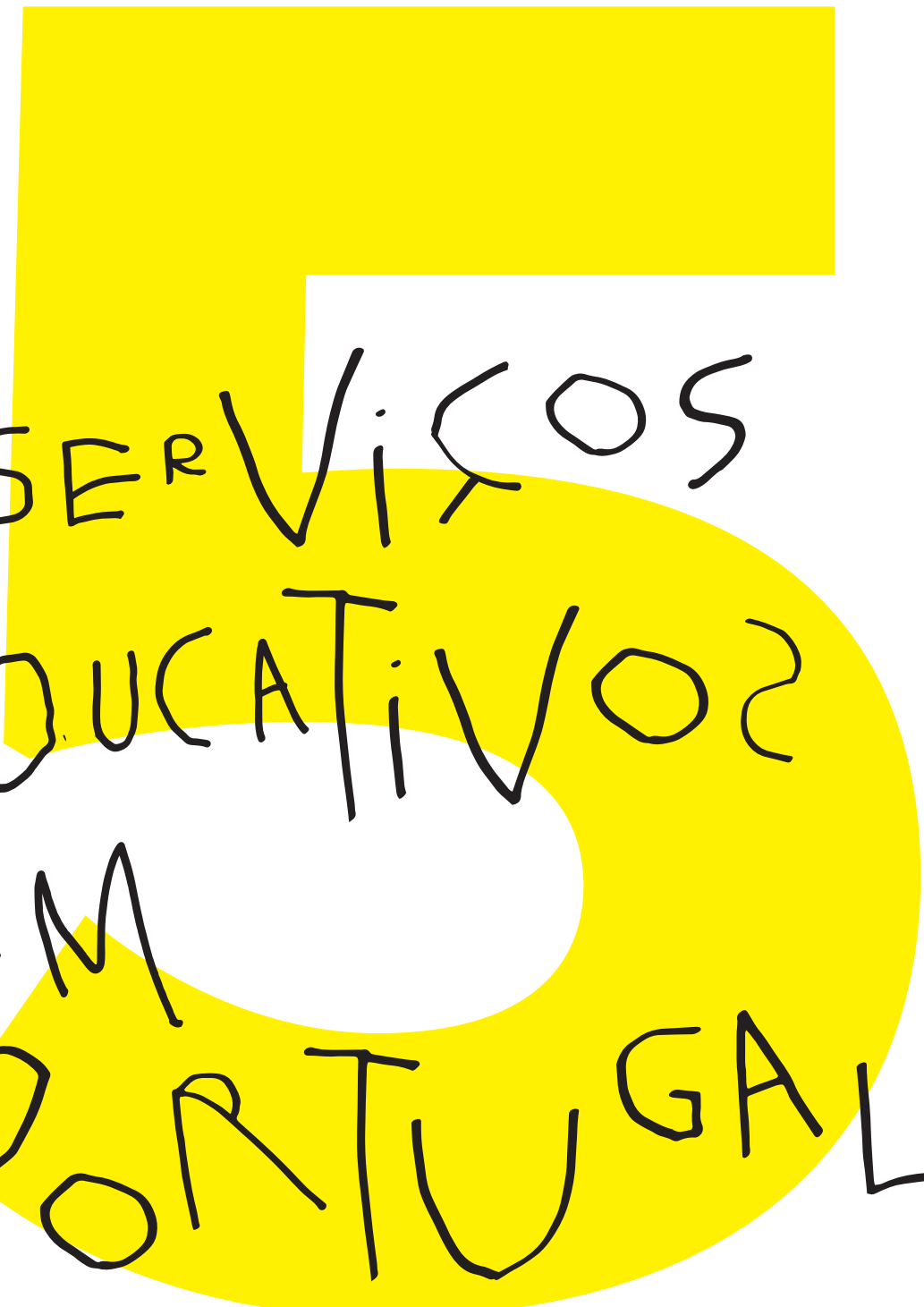
O estímulo à criatividade e a um constante desafio à imaginação e à motricidade das crianças está também presente neste projeto, pois trabalha plasticidade e competências de concepção e construção de objetos muito diversos. É também um convite a uma visão menos materialista do nosso mundo, pois trabalha com a ideia de que tudo pode ser um brinquedo (Amado, 2002), apelando para uma sociedade com maior consciência social e ecológica, formando cidadãos conscientes de suas escolhas. Por fim, é importante mencionar o valor histórico deste projeto, pois cria registro dos hábitos infantis das gerações anteriores, algo que, sem este tipo de interação, corre o risco de se perder.

8. T. L. “De alguma forma, temos de fazer com que as pessoas mais velhas se aproximem das crianças, se queremos restaurar um sentido de comunidade, um conhecimento do passado e um sentido de futuro.” Margaret Mead (1974, s. p.)

4.4. Considerações ao capítulo 4

Após termos, nos capítulos anteriores, explorado a relação entre Design e Educação, e entre Educação e Museus, torna-se evidente a existência deste capítulo, que vem provar a pertinência da inserção do Design nesta relação que agora se torna uma tríade. Abordámos a multidisciplinaridade do design, como mediador entre disciplinas e entre museu e criança, potenciador de experiências, vivências, entendimentos. O “jogo” é também referido como potenciador de aprendizagens, sendo que as capacidades criativas do Design o fazem especialmente propício à criação de projetos lúdicos. Seguidamente, fizemos também uma analogia ao Design como Curador, salientando que todos os projetos de Design são curadorias de algo também, selecionando, organizando e expondo as informações para um determinado público ver.

Por fim, como proposta de projeto académico, apresentámos o “Guimarães a Brincar”, projeto de Design de Serviços proposto em 2018 à Casa da Memória de Guimarães, que vem demonstrar pelo exemplo a pertinência do Design nas estruturas do Museu.



SERVIÇOS
EDUCATIVOS
EM
PORTUGAL

5.1. BREVE HISTÓRIA

Neste capítulo, faremos uma breve abordagem à história e ao atual estado dos Serviços Educativos em Portugal. Antes de mais, interessa contextualizar o que consideramos como definição de ‘serviço educativo’:

“uma estrutura organizada, dotada de recursos mínimos, designadamente pessoal, inscrita organicamente no museu em que se insere, mesmo que de maneira informal, que desenvolve acções dirigidas ao público, com objetivos educativos.” (Camacho, 2007, p. 28).

As crianças como público a considerar nos museus é uma preocupação relativamente recente. O primeiro Serviço Educativo a surgir dentro de uma instituição museológica em Portugal foi o do Museu Nacional de Arte Antiga, fundado por João Couto durante a década de cinquenta. Apenas nas décadas de 70 e 80 do séc. XX a proliferação de serviços educativos em museus foi representativa, primeiramente nos da administração central e em alguns privados, e numa fase posterior nos museus autárquicos. Todavia, apenas a partir da década de 90 e inícios do séc. XXI começa a ser notória uma expressão mais característica e estruturada destas estruturas, quer constando já no desenho de base de novas instituições, quer nas preocupações patentes na reestruturação das estruturas previamente existentes, adaptando-as às necessidades dos tempos contemporâneos (Camacho, 2007).

Camacho, numa publicação de 2007, traça o panorama dos Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus. Embora já com alguns anos, este estudo interessa-nos como ponto de comparação relativamente ao estado atual dos Museus. Apresentaremos alguns pontos relevantes, em relação aos quais faremos, sempre que possível, comparação com aquilo que nos foi permitido observar durante as visitas de campo efectuadas.

Os Serviços Educativos dos museus visam principalmente dois grupos distintos: “atividades dirigidas a crianças, jovens e grupos escolares” e “atividades dirigidas a adultos”. Nesta investigação iremos abordar apenas o primeiro grupo. A autora relata uma

frequente dominância de oferta para crianças do 1º e 2º ciclos, observando-se uma menor incidência nas atividades para crianças do pré-escolar e do ensino secundário. Quanto aos tipos de atividades desenvolvidas, Camacho diz-nos que prevaleciam as visitas orientadas preparadas de forma temática, abordando assuntos específicos presentes nas coleções ou partes do acervo. As oficinas, ateliers e workshops estavam sempre presentes, sendo uma das atividades com mais procura, por envolver ativamente crianças e jovens. Há também concordância entre a maioria dos museus em oferecer atividades sazonais, em épocas festivas ou nas interrupções escolares. Nas visitas efectuadas presentemente, as atividades com crianças do pré-escolar estão já mais enraizadas, sendo significativas em termos de número e oferta. Quanto às tipologias, continuam a centrar-se, de uma forma geral, nestas atividades.

“A profusão de materiais pedagógicos que acompanha a acção educativa tem vindo a evoluir nos tempos mais recentes no sentido do aumento da oferta das maletas pedagógicas”, podemos ler, havendo também referência às edições pedagógicas, como possibilidade acrescida de divulgação de qualidade gráfica superior.

Hoje são vários os exemplos de publicação de materiais e edições pedagógicas com elevada qualidade em várias das instituições que visitámos.

Camacho faz referência ao crescente surgimento das atividades intergeracionais, temática que, nos dias de hoje, está já sinalizada como muito relevante e premente não só junto dos programadores dos Serviços Educativos dos Museus como também noutras instituições que lidam com públicos, como um investimento que beneficia os dois grupos em simultâneo: crianças e adultos.

Quanto aos problemas e necessidades referidos no artigo, fala-se da inexistência de instalações próprias. Nos museus que visitámos percebemos a maioria tem um espaço próprio dentro da instituição, sendo que muitas vezes, por questões estratégicas, as atividades com as crianças são efectuadas no espaço do museu, enquanto que outras vezes são utilizados espaços próprios reservados às oficinas.

A falta de qualificação e a falta de especialização do pessoal que colabora nos serviços educativos são também outra constatação de Camacho (2007), assim como os problemas de ordem financeira. Das visitas efectuadas e entrevistas, apercebemo-nos de

que fazem parte das equipas pessoal com especializações muito diversas. Quanto às questões financeiras, não nos foi possível aprofundar esta questão.

Em termos de tendências, Camacho destaca a abrangência, a amplitude e a pluralidade patrimonial dos conteúdos abordados, tanto a nível de património material como imaterial, assim como a multiplicidade de atividades que enriquecem a programação, fazendo-se acompanhar de edições pedagógicas, aliadas ao uso das novas tecnologias. O alargamento dos públicos e das relações intergeracionais é também uma constatação, no sentido da educação permanente.

Como perspectivas para o trabalho futuro, são reforçadas as necessidades de funcionamento em parceria e em rede, no sentido da abertura do museu às comunidades, e da extensão da sua capacidade de intervenção educativa.

Como resposta às necessidades sentidas, podemos afirmar que hoje assistimos a muitas instituições, não só particularmente museológicas mas também culturais em geral, com fortes preocupações de compromisso com o exterior, no sentido do envolvimento com a comunidade, de forma a potenciar e empoderar os públicos. Também as questões intergeracionais são hoje reconhecidas pelos museus e sociedade em geral como potenciadoras de experiências ricas e de relações positivas para todas as partes, como forma de crescimento social, com sentido global.

As parcerias entre museu e outras instituições, através dos Serviços Educativos, são também visíveis atualmente, através de projetos conjuntos, envolvendo-se museu, escola e comunidade. Será muito importante que esta tendência cresça e se alargue a mais instituições e escolas, com vista ao desenvolvimento de sociedades mais conscientes de si mesmas.

5.2. ESTUDOS DE CASO: ENTREVISTAS AOS SERVIÇOS EDUCATIVOS

Para compreendermos como funcionam as estruturas dos Serviços Educativos (SE) das Instituições Culturais em Portugal – como se organizam internamente, que tipo de atividades propõem, que metodologias privilegiam, que valores os movem – consultámos os responsáveis de uma série de instituições, nomeadamente: Museu Gulbenkian – Lisboa, Museu de Arte Contemporânea de Serralves – Porto, Casa da Arquitetura – Matosinhos, Lu.Ca Teatro Luís de Camões – Lisboa. Como contraponto, interessou-nos, ainda que de forma mais superficial, observar similarmente o que se faz fora do país, pelo que ouvimos também alguns dos responsáveis pelos departamentos educativos da Tate Modern e do Design Museum, em Londres.

Como estratégia metodológica, elaboramos uma entrevista semi-estruturada, que nos guiou de forma flexível através dos diferentes assuntos que tínhamos interesse em focar. Deste modo, as questões orientativas com que iniciámos os diversos contactos foram:

*

► Sobre o Serviço Educativo do Museu:

- Quais os objetivos de um Serviço Educativo? Quais devem ser os valores que este departamento transmite? Quais as preocupações que o Serviço Educativo desta instituição tem quando planeia uma atividade?
- Quem faz parte da Equipa do Serviço Educativo deste Museu? Qual a formação das pessoas desse grupo? Quem pensa nas estratégias a adotar com os públicos? Quem desenha os suportes e mediadores do processo comunicativo?
- Quando uma exposição está patente no museu, há sempre programa paralelo do Serviço Educativo relativo a essa exposição?
- A equipa do SE é ouvida pelo Curador e pelo Designer Expositivo do Museu aquando da programação de novas temporadas?
- Quanto tempo demora a definir, planejar e implementar um projeto dentro do SE?

> SE para famílias / SE para escolas

- Quais as principais diferenças entre visitar o Museu com crianças em ambiente familiar e em ambiente escolar?
- Quando uma família visita o museu, que tipo de atividades do SE estão disponíveis de forma permanente?
- Pode uma família usufruir das atividades pensadas para as escolas ou as atividades para as famílias são paralelas às das escolas?
- Quando uma escola visita uma exposição, como se desenvolve o papel do Serviço Educativo? Há uma visita guiada? Há também atividades relacionadas com a exposição? Onde? No espaço da exposição ou num espaço à parte?
- Quando uma família visita o museu, que atividades do SE estão disponíveis? São atividades permanentes ou pontuais?
- Pode uma família usufruir das atividades pensadas para as escolas ou as atividades para as famílias são paralelas às das escolas?

> Como é avaliada a satisfação das escolas e das famílias?

- Como é feita a avaliação da satisfação do público infantil?
- É feito registo de quem visita o Museu? Há trabalho de continuidade com as escolas ou famílias?

*

A profundidade do contato com as instituições não foi homogêneo: enquanto que em alguns dos casos nos foi possível reunir com os responsáveis durante um tempo considerável, noutras as entrevistas regeram-se por agendamentos de curta duração. Devido à heterogeneidade desta observação, o grau de aprofundamento de conhecimento sobre cada uma das instituições foi variável, pelo que não iremos tecer comparações entre elas, mas sim juntar as peças recolhidas em cada uma para que, no seu todo, possamos traçar um retrato geral do que encontramos. Interessou-nos, acima de tudo, mais do que caracterizar o perfil de cada instituição em particular, ter uma base de trabalho que nos possibilite perceber o que é feito atualmente com o público infantil nos Museus. Alguns dos exemplos práticos que pudemos observar para além das entrevistas serão relatados na Parte III desta dissertação.

O Serviço Educativo do Museu Calouste Gulbenkian foi o primeiro com quem contactámos, tendo dialogado com a sua coordenadora Susana Gomes da Silva, que assume ter uma visão de projeto com profundas raízes Construtivistas, razão pela qual pudemos encontrar muitas semelhanças entre o seu discurso e o relatado no capítulo 3.3 da Parte II desta dissertação.

O Serviço Educativo do Museu Gulbenkian é parte integrante do programa “Gulbenkian Descobrir”, que trabalha o património da Fundação (o Museu Calouste Gulbenkian, a Coleção do Fundador e o Centro de Arte Moderna); a Orquestra e o Coro Gulbenkian; o Jardim e o Edifício; a Biblioteca de Arte e o Instituto Gulbenkian de Ciência. Este Serviço Educativo trabalha com crianças a partir dos 2 anos de idade, e programa para todas as faixas etárias, desde a infância à terceira idade. Como o nosso foco recai no público infantil, iremos circunscrever-nos a esta parcela do projeto.

Gomes da Silva salientou o quão importante acredita ser a educação artística para o processo formativo de todos os indivíduos, pois é:

“promotora do pensamento criativo e potenciadora da transformação das mentalidades e atitudes, sendo fundamental no desenvolvimento de projetos de responsabilidade social e cidadania ativa, criativa e crítica, características que nos parecem indissociáveis umas das outras e que estão na base de uma formação completa, consciente e equilibrada.” (Gomes da Silva, 2012)

Este processo de criação e fruição crítica das artes é mais frutuoso quando a *“mediação se estabelece através do uso de metodologias que estimulem a curiosidade, a imaginação e o pensamento crítico ao longo de todas as etapas da vida, sem exceção.” (ibidem)*

Para Gomes da Silva, a visita ao museu deve ser considerada no seu todo, desde o momento em que se decide ir, que pode acontecer com muita ou pouca antecedência, até ao momento em que se faz a reflexão após a visita. Deve ser uma experiência capaz de produzir uma vivência que se prolongue na memória. Para isso, acredita numa cons-

trução ativa do conhecimento através da experiência, ou seja, na qual o conhecimento não se transmite mas se constrói pelo próprio indivíduo, de preferência em conjunto com os elementos do Museu e os restantes participantes da oficina. A noção de grupo assume um papel importante, pois potencia momentos de partilha, problematização e discussão coletivas através da construção de mapas de conhecimento partilhado.

Quanto às metodologias de trabalho incentivadas pela coordenadora do programa junto das equipas de trabalho, Gomes da Silva explica-nos que são bastante flexíveis, assumindo-as como uma base, que permita trabalhar com todas as idades, a partir do conhecimento que as crianças, enquanto visitante e participante, fornecem. As propostas fornecidas pela coordenação às equipas são controladas, ao contrário do que acontece durante a visita ou oficina, que obrigatoriamente vai sendo moldado consoante o público que tem à frente. Susana Gomes da Silva diz-nos que o indivíduo trabalha sempre a partir do que pensa que sabe, daí a importância de trabalhar a partir do universo de referentes da criança que temos à frente, ajudando a construir pensamento, muitas vezes através de mapas de conhecimento partilhados, experiências erróneas ou colocação de questões-chave como abertura para o debate.

No Museu Gulbenkian é valorizada a experiência gratificante, não só com as exposições e atividades, mas também com o sítio que proporciona a vivência. O Programa Descobrir:

“aposta no casamento entre emoção e conhecimento para desenvolver competências essenciais no mundo de hoje: espírito de equipa, pensamento crítico, singularidade, inteligência coletiva, respeito pela diferença, sentido de responsabilidade e abertura à experiência e ao risco.”,

podemos ler na ‘Missão’ disponível no website do Museu¹.

Em termos gerais, Susana Gomes da Silva diz-nos privilegiar a experiência coletiva em detrimento da individual. A cooperação em grupo é um fator determinante no sucesso das atividades, que são cada vez mais focadas no processo como fim em si mesmo,

.....

1. Consultado em www.gulbenkian.pt/descobrir/mais/a-nossa-missao/, a 5/05/2019.

incentivando a resultados comunitários e não individualistas, onde as competências culturais, sociais e humanas são igualmente trabalhadas.

Gomes da Silva diz-nos que o programa que coordena se assume principalmente como um:

“(...) espaço de comunicação e construção de conhecimento, de inspiração e de prazer, capaz de proporcionar experiências significativas, memórias duradouras, afetos, mas também um território fértil para a interpretação, a reflexão, o diálogo e o pensamento criativo.” (Gomes da Silva, 2012)

O Programa Descobrir assume a infância, pela sua inerente curiosidade, como uma altura privilegiada para esta motivação pela descoberta do mundo que nos rodeia, argumentos que pautam as atividades para esta faixa etária, como é o caso das ‘visitas-jogo’ que permitem

“conhecer e fruir novos universos patrimoniais a partir de um enfoque simultaneamente experiencial, multissensorial e vivencial, cruzando assim três conceitos fundamentais da aprendizagem: aprender-fazendo (hands-on); fazer-pensando (minds-on); pensar-envolvendo-se (hearts on)” (ibidem)

A importância dos elementos mediadores entre o Museu e os mais pequenos é relevante quando pensamos que nestas alturas, se aprende melhor fazendo, tocando e apropriando-nos dos conhecimentos através da manipulação: *“é que na impossibilidade de tocar nos objetos museológicos revela-se extremamente importante encontrar outros meios de construir as pontes necessárias para que a primeira experiência seja verdadeiramente duradoura” (ibidem).*

Esta concepção do Museu enquanto espaço de ação e experimentação para os mais novos é partilhada pela totalidade das instituições com quem contactámos, como é o caso de Serralves, onde Denise Pollini, coordenadora responsável pela componente artística do Serviço Educativo da Fundação, baseando-se no conceito de ‘hands on/ minds on’, nos explica que as linhas de atuação do programa educativo se traduzem em verbos de ação: “Experimentar” (atividades destinadas à comunidade escolar), “In-

tegrar” (atividades de promoção da inclusão social e intelectual), “Partilhar” (atividades para famílias, jovens e crianças), “Envolver” (atividades para o público adulto).

Este Serviço Educativo promove o olhar crítico das crianças, a sua autonomia, e visa aprofundar a sua conexão com a arte contemporânea, enquanto descoberta pessoal. Denise reforça a ideia que já nos havia sido transmitida por Gomes da Silva, de que quem visita o museu ou participa nas suas atividades deve sentir-se, acima de tudo, enriquecido com a experiência. O Museu deve promover o envolvimento e despertar a curiosidade de quem entra no seu espaço.

Também a maioria das instituições com quem contactámos fez referência ao ‘jogo’ como ferramenta de aprendizagem, como é aliás notório no programa de atividades de todas elas, onde, por exemplo, a ‘visita-jogo’ é uma constante.

Pollini reforça também as vantagens da educação não-formal no Museu como excelente parceira da Escola ao criar condições para novas formas de aprendizagem. Podemos ler no plano de atividades do Serviço Educativo de Serralves para 2019:

“Acreditamos que a flexibilidade, a criatividade e a vivacidade, assumidas pela educação não formal, nunca esgotam a capacidade de nos entusiasmar e esperamos que todos beneficiem, participem e partilhem desta energia connosco.”

Susana Gaudêncio, coordenadora do Serviço Educativo da Casa de Arquitetura de Matosinhos, explicou-nos que o seu programa é também marcado fortemente pelas atividades empíricas, como poderemos observar no estudo de caso apresentado na Parte III desta dissertação.

Tanto Gomes da Silva, como Pollini, como Gaudêncio são portanto unânimes em afirmar que não basta ‘transmitir’ os conteúdos, é preciso vivenciá-los através da experiência para os aprender de forma profunda e transformadora.

Na sua relação com as escolas, e como projeto de continuidade ao trabalho feito no museu, a maioria das instituições disponibiliza aos professores ‘Dossiers Pedagógicos’,

que incentivam, orientam e dão sugestões para o trabalho que sucede, já na escola, à visita, oficina, ou espetáculo.²

Do nosso contato com as instituições estrangeiras, pudemos averiguar que, apesar de indubitavelmente cada instituição ser única, ter as suas particularidades, focos temáticos, metodologias próprias e atividades específicas - cuja caracterização e comparação exaustiva não se justificam neste projeto -, há, de uma forma geral, quer nas instituições que visitámos em Portugal, quer nas que visitamos fora, uma crescente valorização da digna inclusão do público infantil de uma forma conscienciosa, apelando ao envolvimento ativo, de forma exigente e sistematizada.

2. Um dossier pedagógico do Lu.Ca TeatroLuís de Camões, uma das instituições com quem contactámos, é disponibilizado a título exemplificativo no Anexo 3 desta dissertação.

5.3. ANÁLISE AO INQUÉRITO: HÁBITOS CULTURAIS DAS FAMÍLIAS COM CRIANÇAS

No início do processo desta investigação foi realizado um inquérito com vista a recolher uma amostragem dos hábitos culturais das famílias relativamente às visitas aos Museus por parte do público infantil. Foram recolhidas 145 respostas válidas, cujos resultados completos são apresentados de seguida. Da análise de dados se conclui que:

Caracterização de quem responde:

- a maioria das respostas são de pessoas com idades compreendidas entre os 32 e os 46 anos;
- a maioria dos inquiridos é do sexo feminino;
- o maior número de respostas se situa entre o intervalo de idades 4/5 anos e entre os 8/10 anos;
- quase todas (91%) as respostas foram dadas pelos pais das crianças em causa.

Hábitos culturais:

- a maior parte das crianças frequenta museus de 2 a 6 vezes por ano, com 48,3% dos inquiridos a selecionar esta opção;
- a maior parte das crianças que vão aos museus acompanham os adultos a visitas não guiadas às exposições (128 respostas), enquanto que apenas cerca de metade (65 respostas) diz frequentar as atividades dinamizadas pelos Serviços Educativos;
- quanto a hábitos escolares, 34,5% dos inquiridos diz que as crianças vão menos de 1 vez por trimestre a museus, e 25,5% relata que vão 1 vez por trimestre;
- as crianças visadas neste inquérito distribuem-se de forma proporcional pelo ensino público (49%) e pelo ensino privado (46,9%).

Posicionamento perante os museus e as atividades dos serviços educativos:

- quando frequentam as atividades dos Serviços Educativos, dos 145 inquiridos, 99

diz frequentar workshops, oficinas, ou visitas guiadas, enquanto que 113 diz assistir a espetáculos ou eventos;

- dos 145 inquiridos, 104 disseram saber das atividades dinamizadas pelos Serviços Educativos através das redes sociais (Facebook);

- os inquiridos assinalam uma maior adequação de conteúdos e espaços nas atividades dos Serviços Educativos, comparativamente às exposições de âmbito geral;

- a maioria das respostas atribuem uma classificação de 3 à quantidade, e de 2 à qualidade de oferta disponível;

- quanto à divulgação, 60% dos inquiridos está mediantemente satisfeito, atribuindo a este ponto classificação de 3;

Relato da experiência:

Na última questão, os inquiridos foram convidados a relatar uma experiência relevante que tivessem tido num museu, cujos testemunhos poderão ser consultados na análise integral das próximas páginas. Os dois Museus mais referidos foram o Museu Calouste Gulbenkian e o Museu de Serralves.

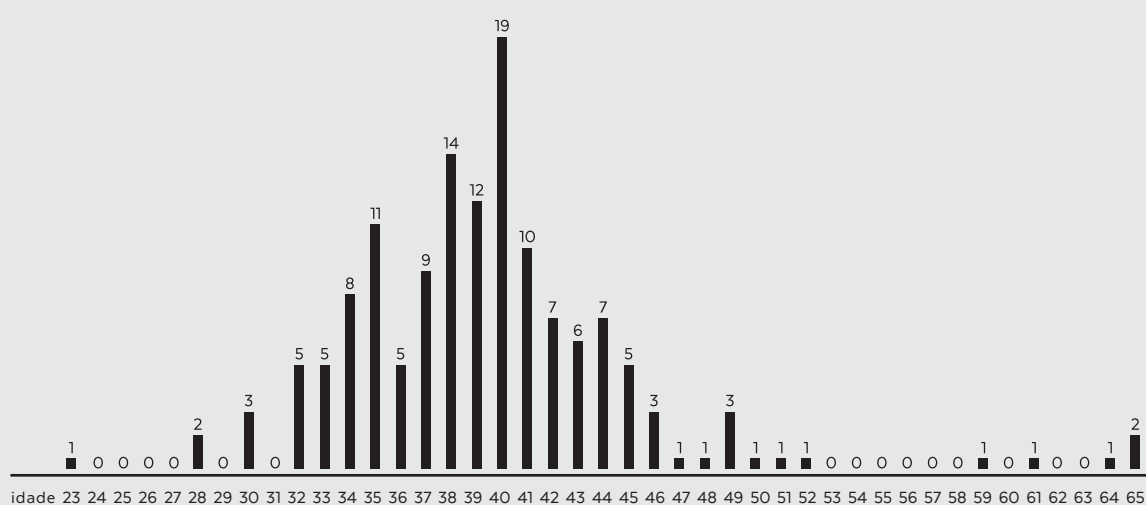
.....

3. Classificações de 1 a 5, que em 1 corresponde a 'nada satisfeito' e 5 corresponde a 'totalmente satisfeito'.

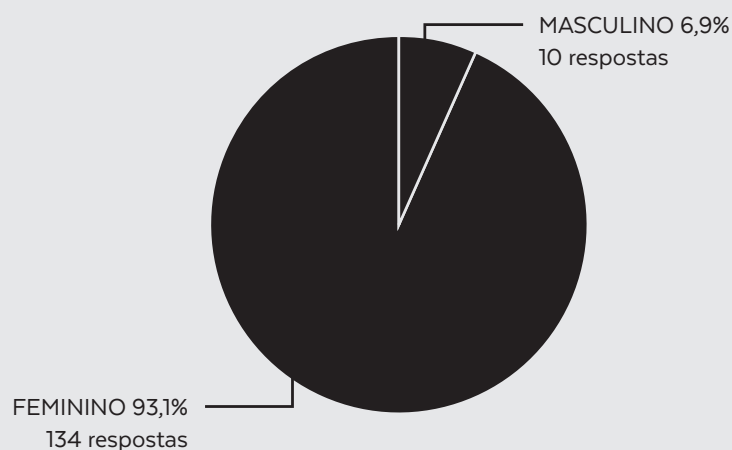
A . Identificação

Este inquérito deve ser preenchido por maiores de dezoito anos, em relação aos hábitos culturais que tem com os seus filhos, sobrinhos, ou outras crianças com quem costuma ter programas culturais e livres.

A1 / Idade do adulto que responde ao inquérito.

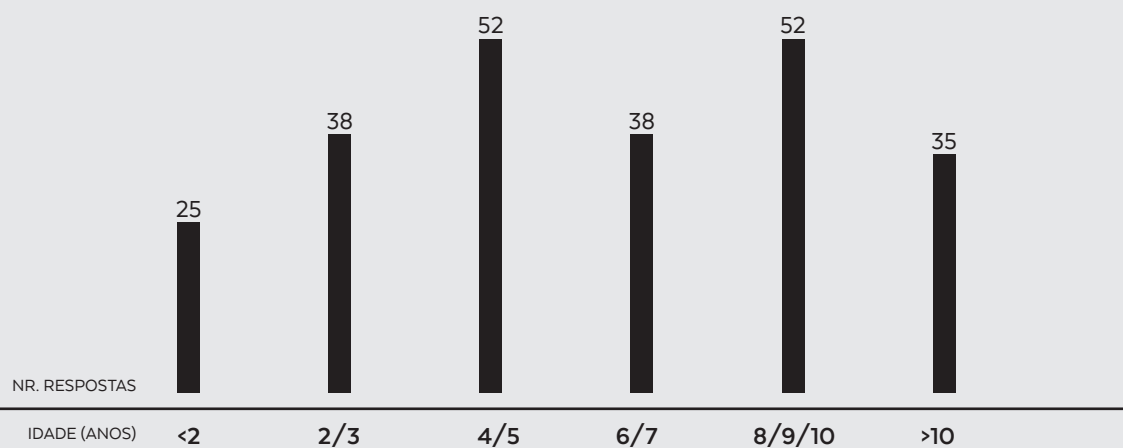


A2 / Sexo do adulto que responde ao inquérito.



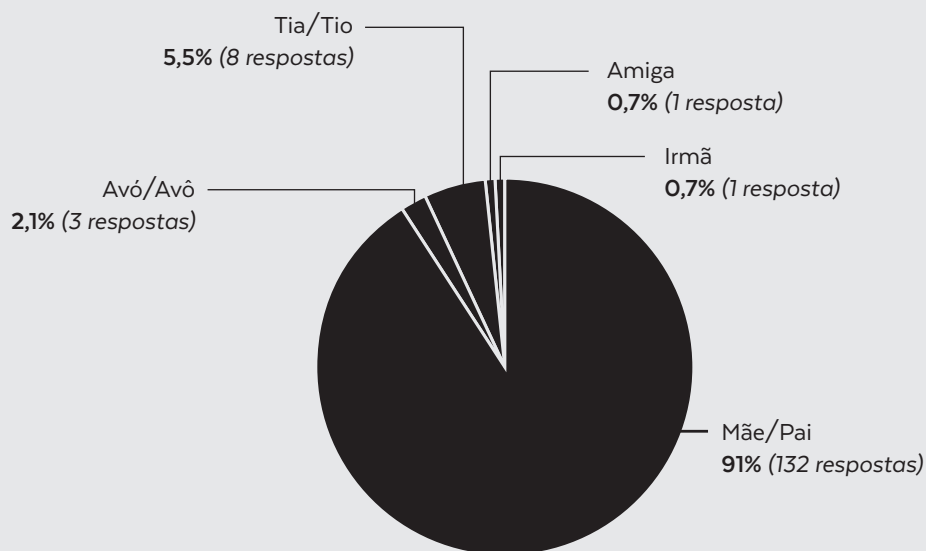
A3 /

Qual a idade das crianças sobre as quais responde ao inquérito?



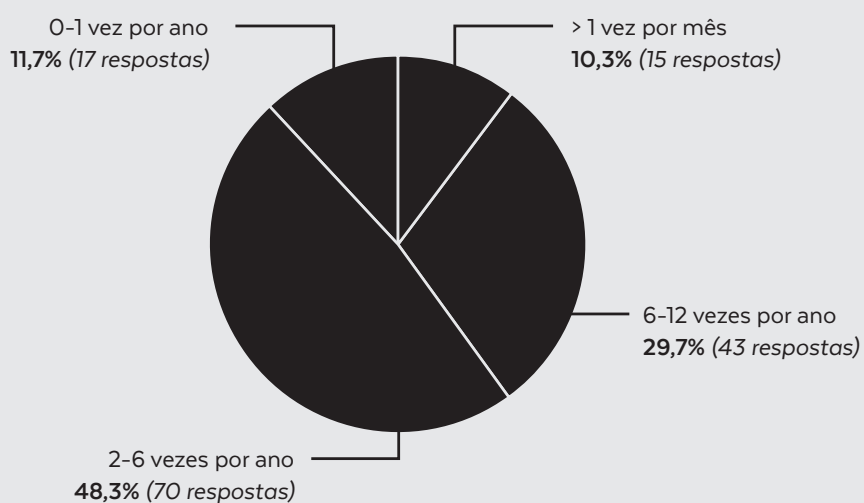
A4 /

Qual o grau de parentesco ou relação entre o adulto e a(s) criança(s) referida(s)?

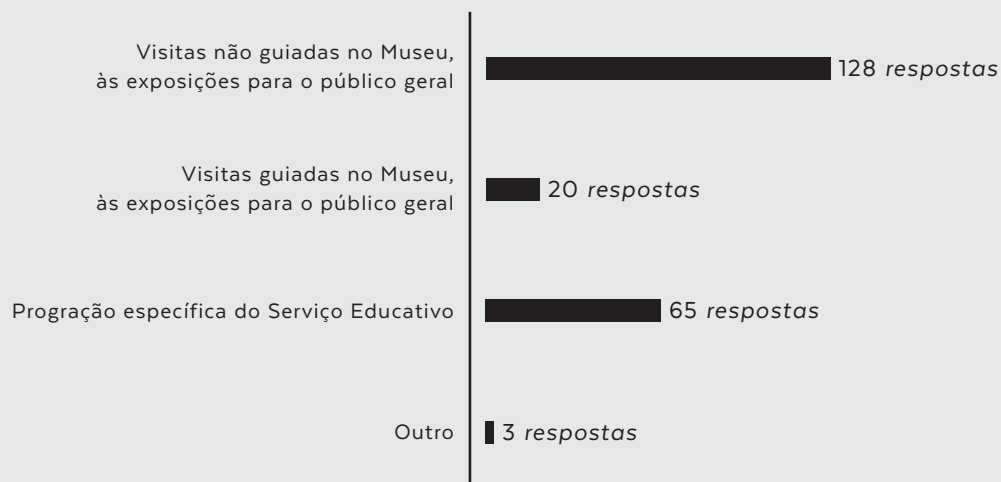


B . Hábitos culturais

B1 / Com que regularidade costuma levar a(s) criança(s) a Museus?

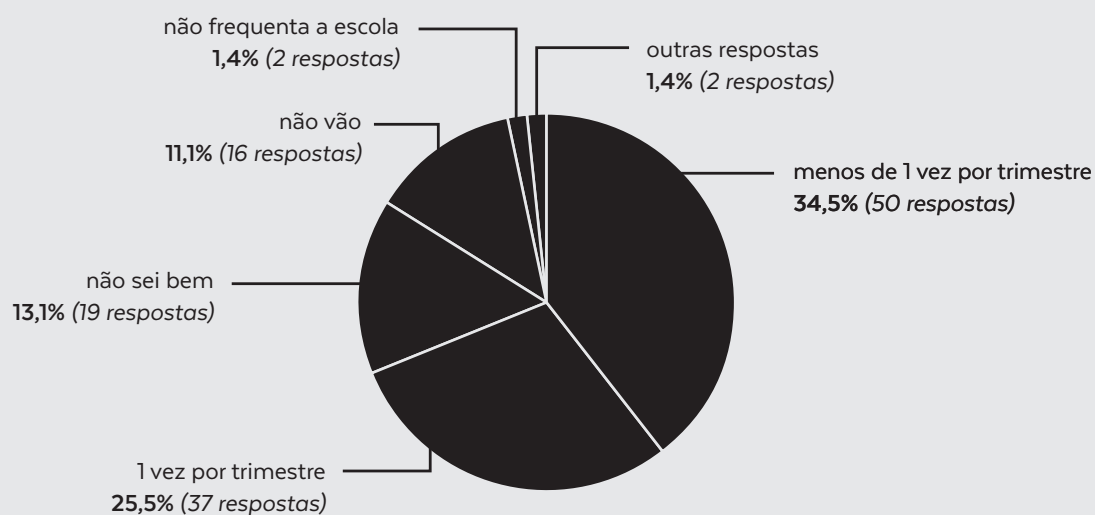


B2 / Quando leva a(s) criança(s), vai a (cada participante pode assinalar mais do que uma opção):



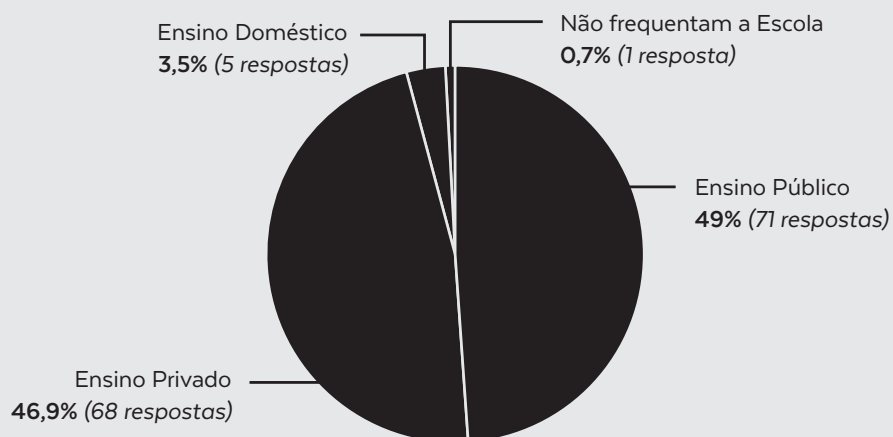
B3 /

Quais os hábitos de visita a Museus da(s) criança(s) na escola?



B4 /

Que tipo de ensino frequenta(m) a(s) criança(s)?



C / Posicionamento perante os Museus e as atividades dos Serviços Educativos dos Museus que já visitou

C1 / Que atividades dentro do Serviço Educativo frequenta?

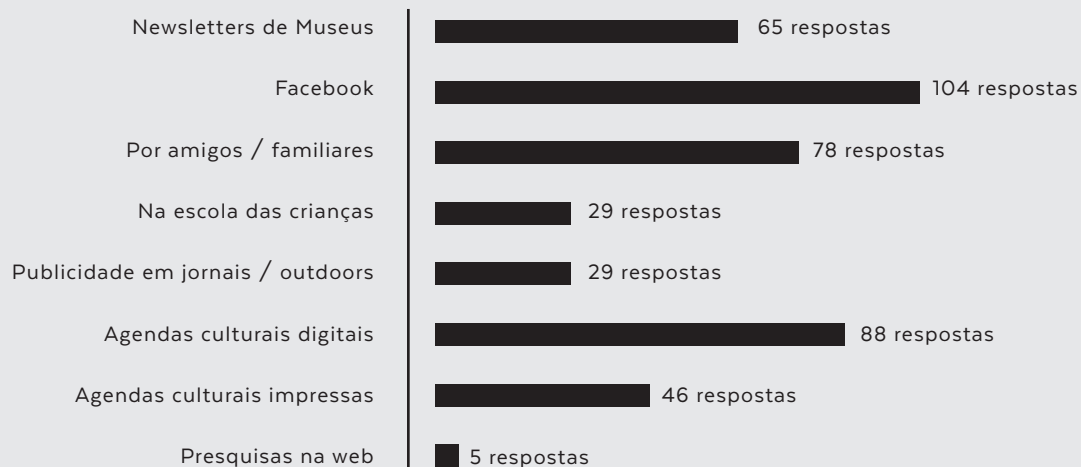
Workshops / Oficinas / Visitas **99 respostas**

de 145 respostas

Espectáculos / Eventos **113 respostas**

de 145 respostas

C2 / Como toma conhecimento das atividades do Serviço Educativo dos Museus?



C3 /

De uma forma geral, como classifica a sua satisfação perante os tópicos seguintes, considerando que 1 corresponde a "nada satisfeito" e 5 corresponde a "totalmente satisfeito".

A. Adequação dos conteúdos das exposições de âmbito geral à(s) criança(s).



B. Adequação dos espaços das exposições de âmbito geral à(s) criança(s).



C. Relação da(s) criança(s) com os conteúdos das atividades do SE.



D. Relação da(s) criança(s) com os espaços das atividades do SE.



E. Quantidade da oferta de atividades dos SE.



F. Qualidade da oferta de atividades dos SE.



G. Divulgação das atividades dos SE.



D / Experiência Positiva

D1 / Houve algum Museu (qual?) que tenha marcado a experiência familiar de forma especialmente positiva? Porquê? Quer partilhar aqui uma pequena história sobre essa experiência?

1 / Serralves Oficina

2 / Museu F.C.Porto. Oferece atividades dinâmicas e divertidas

3 / Gostamos muito de visitar o Museu Fernando Lopes-Graça, em Tomar. Apesar de o termos visto numa "corrida" foi uma ótima experiência visitar esta Casa/Museu. Destacamos a biografia em grandes painéis de banda desenhada logo à entrada.

4 / Museu das Marionetas do Porto

5 / Serralves

6 / Glubenkian

7 / Museu das notícias

8 / Museu do Dinheiro - Lisboa

9 / Sim. O Guggenheim de Bilbao. Livre, interactivo, amplo e disponível para crianças.

10 / MAAT

11 / Não

12 / Exposição de escher (museu de arte popular). Pelos meios audiovisuais apelativos às crianças.

13 / Pavilhão do conhecimento

14 / Padrão dos descobrimentos

15 / Museu de Arte Popular, Exposição Escher em Lisboa

16 / O World of Discoveries e o Sea Life fizeram um grande impacto na vida do meu filho, de tal forma que aderi ao passe anual para poder ir sempre que quiser!

17 / Exposição do corpo humano

18 / Não

19 / Não me recordo de nenhum, de momento.

20 / V&A Londres, com espaços de experiência para crianças (e adultos), muito ricos e diversificados, em grande parte das secções do museu. Uma forma muito interessante de chegar às crianças.

21 / Não

22 / Museu de Ciência da Universidade de Coimbra e o Tesouro-Museu da Catedral de Viseu. O primeiro porque fomos numa actividade para famílias e foi muito divertido e instrutivo. O segundo porque sendo o pai de Viseu, houve uma envolvimento fantástica com todo aquele espólio e vista sobre a cidade.

23 / Não

24 / Coleção Berardo no CCB. Os meus filhos adoram sempre as exposições.

25 / Não

26 / Museu de Serralves

27 / Museu Coleção Berardo e Serralves. A arte moderna é contemporânea pode ser particularmente difícil de explicar às crianças e sinto que em ambos os museus é semeado o bichinho por desafiar ideias pré concebidas do que é ou não arte /artista

28 / Fil

29 / Respiro arte desde que nasci, devido à minha família.

Formei-me em história da arte e por isso para mim, visitar museus, exposições, etc é uma atividade muito presente. Tenho um filho com 9 anos e autismo não verbal, e as nossas visitas a museus são parte integrante das nossas atividades. Não tanto como gostaríamos, porque nem todos os museus (muito poucos) têm noção

das dificuldades das pessoas com necessidades especiais, ao visitarem os seus espaços.

Todas as nossas visitas têm de ser feitas com preparação prévia minha, como perceber as alturas de menor fluxo de visitantes, de têm música de fundo nos espaços, etc.

Por cá faltam exposições mais sensoriais, onde os visitantes possam experimentar, tocar, sentir as peças. Faltam acessibilidades a quem não consegue andar, ver, ouvir.

Das exposições que mais gostei foram todas fora de Portugal. Onde a forma de olhar para Todos Nós já é feita de forma correcta - todos contamos.

Por cá ainda olham para o meu filho de lado....e isso não deveria nunca acontecer.

Aproveito para deixar aqui o meu agradecimento de sempre à Acesso Cultura, pelo maravilhoso trabalho que fazem.

Obrigada.

30 / Não

31 / Museu do Observatório Astronómico de Coimbra.

32 / Museu da História Natural -Porto

33 / Maat, CCB e museu da eletricidade pela oferta de workshops e oficinas e actividades adaptadas às crianças

34 / Centro de Arte do Moderna da Gulbenkian. Gostei do tipo de abordagem que tiveram com as crianças e das respetivas actividades

35 / Nós visitamos muitos museus, e acho que de todos temos trazido umas experiência positiva. Normalmente tentamos cativar a atenção da criança com jogos tipo procurar elementos em quadros ou explicando peças que lhe chamem a atenção. Às vezes ela pede para lermos as legendas das peças, dado que ainda não sabe ler. :)

36 / Museu Tingeli em Basileia. A exposição está relacionada com máquinas gigantes interativas e já teve duas exposições marcantes para os miudos uma sala cheia de mobiliário com bolinhas coloridas autocolantes para colar livremente inclusivé no piano tetos chao etc....e outra sala com cubos gigante brancos para montar tipo legos

37 / NR

38 / Serralves por norma é o museu que frequentamos com mais/melhor acolhimento para famílias. não só pelo serviço educativo mas pelo espaço e diversidade de actividades. O museu marítimo de ilhavo tem por norma progranaa bons!

39 / museu da marioneta, possibilidade de interactividade com o tema por parte da criança

40 / Não

41 / .

42 / Caixa Forum (Barcelona)

43 / Cordoaria Nacional, Lisboa | Van Gogh Alive. Pelo fascínio das cores e imagens que os transportam para um outro mundo."

44 / Centro Ciência Viva - por ser pensado para as crianças, a interação e aprendizagem a brincar.

45 / Museu da Ciência - Lisboa - Espaço com actividades pensadas para os mais pequenos; Museu da Biodiversidade - Porto

46 / Museu do FCPorto. Desenvolvem muitas oficinas artísticas, assim como música e histórias para crianças no âmbito do serviço educativo. Oferecem pontualmente visitas guiadas direccionadas para as crianças. Apesar de ao ser um museu com espólio propriamente cultural mas sim desportivo tem uma visão muito orientada para as crianças fazendo com que elas se sintam confortáveis e queiram repetir a experiência.

47 / MIMO. A minha filha adorou explorar todas as experiencias existentes. Mas a que mais gostou foi o teatro de sombras. Tanto que fizemos em casa.

48 / Não tenho nenhuma experiencia relevante.

49 / O museu da electricidade, pela forma como nos permite imaginar a realidade que existia há uns anos atrás, com figuras muito realistas.

50 / Apenas no estrangeiro, Londres.

51 / Quinta de Santiago

52 / Museu da Banda Desenhada em Bruxelas.

53 / A fundação calouste gulbenkian pela diversidade, pela qualidade estética e pela interligação entre obras tem gerado momentos em família muito positivos.

54 / Serralves - 48hr non stop: "Mãe, os museus à noite têm muito mais piada!" e estávamos mesmo dentro do museu."

55 / Sweet Museum, porque é cinestesico! Apela a todos os sentidos, num percurso cheio de cor.

56 / Museu da Água - Lisboa

57 / Não

58 / Não foi um museu, mas uma exposição. Na cordoaria do Van Gogh. Uma vez que era interativa eles podiam saltar, estar deitados e dava para explorar alguns sentidos.

59 / Museu Gulbenkian com atividades muito pertinentes e interessantes tanto para filhos como para os pais, para além do próprio espaço ser incrível.

60 / Nenhum em especial

61 / Museu dos Descobrimentos em Belmonte por ser extremamente interativo.

62 / Com a família nunca visitou

63 / O Pavilhão do Conhecimento é excelente pela forma interativa como as crianças podem participar

64 / Não

65 / Convento de Mafra. Liberdade para a criança ver a vontade e sem pressões de tempo toda a exposição.

66 / Museu da criança em Boston (EUA) - Boston Children's Museum - porque nos permitiu passar um dia inteiro dentro do museu, em atividades diversas com as crianças, nas quais nos divertimos todos (os adultos sobretudo) muito. Mas esse museu trata mais de divulgação de ciência do que de cultura..

67 / Poros

68 / Xx

69 / A exposição do Miró no Palácio da Ajuda, em que estiveram a desenhar os seus próprios quadros, com base no que viam... Foi muito giro, mas há muitas outras experiências: Museu do Pão, Pavilhão do Conhecimentos e rede de Ciência Viva, etc., etc.

70 / O museu da marinha, o fórum da fundação Eugénio de Almeida, Gulbenkian

71 / Não

72 / Museu de Serralves

73 / Ciência Viva

74 / Casa da Música - Workshops e concertos muito adequados às diferentes idades e interactivos. Os cenários estimulam a criatividade e imaginação das

crianças. Os intérpretes têm claramente formação adequado ao público infantil.

75 / Exposição biodiversidade jardim botânico

76 / Não é museu mas acho que serve. Casa da Música.

77 / O Museu do brincar, em Vagos. Pela interatividade, quantidade e qualidade dos brinquedos e peças expostas. A organização do museu e a simpatia dos funcionários.

78 / Galeria da Biodiversidade e exposição PhotoArk, no Porto. Museu do chocolate, em Viana do Castelo. Museu da Água, no Porto. Experiências positivas por serem mais interativas.

79 / Serralves - visita em família Miró

80 / Macna museu de arte contemporânea Nadir afonso

81 / Sim. Ouvir música clássica (piano), numa sala maravilhosa do Museu Machado de Castro, foi uma experiência que a minha filha ainda não esqueceu. A partir daí adora ver e ouvir piano

82 / Palacio da ajuda,

83 / Visitamos com alguma frequência o museu da biodiversidade no Porto, os miúdos adoram sempre, os funcionários são muito simpáticos e disponíveis! Na nossa ultima visita adoraram a exposição sobre os animais em vias de extinção, as fotografias eram maravilhosas e o material multimédia muito bom!

84 / Museu Berardo, MAAT, Atelier-Museu Júlio Pomar

85 / Museu de História Natural, evento Noite Europeia dos Investigadores exposição Insectos em Ordem

86 / Nenhum em particular

87 / Serralves

88 / Fórum Eugénio de Almeida Évora

89 / Não

90 / Não

91 / O Museu Gulbenkian já nos proporcionou vários momentos marcantes, em família.

92 / Museu Nacional Arte Antiga

93 / Casa do infante no Porto. Fizeram uma dramatização histórica utilizando alguns adereços nas crianças e elas ajudaram a contaram a "ilustrar a história". Em seguida, é que iniciaram a visita.

94 / Museu do Chiado

95 / Não

96 / Museu de Serralves

97 / Não

98 / museu dos coches

99 / Museu do Romântico

100 / Gostamos de todos nenhum e nenhuma história específica.

101 / Não

102 / Assim de repente só me lembro de uma história negativa. Uma expo sobre dinossauros na Alfândega em que no final da visita o serviço educativo propôs que ela colorisse um desenho. Disse-lhes que não fazia sentido e pedi-lhes uma folha branca para que, pelo menos, pudesse desenhar o que tinha gostado mais. Não tinham e ela utilizou o verso de um desenho de colorir. E lá puseram exposto na parede junto dos outros. Escusado será dizer que fiquei bastante decepcionada com essa proposta. Obrigada

103 / Museus de Belmonte.

104 / Serralves

105 / Museu da ciência porque é totalmente interativo

106 / Pavilhão da Ciência - Está muito adequado a crianças pois permite experimentação.

107 / Não

108 / Museu de Arte Antiga na obra de Bosh deu para criar várias histórias com família

109 / O Museu de História Natural em Paris, o discurso da exposição é bastante acessível e tem uma sala de exposição especialmente dedicada as crianças.

110 / Galeria da biodiversidade

111 / Serralves

112 / Arte Popular - Exposição do Escher. A exposição era interativa, permitindo que a minha filha explorasse sozinha, dando espaço aos adultos e outros momentos que eram para família inteira.

113 / Museu de Serralves

114 / Nenhum em especial

115 / Quando visitei o museu do louvre em Paris com a minha neta nessa altura com 5 anos (ela adora tudo o que é arte, sobretudo antiga e ou sacra) o facto de, de vez em quando nos podermos sentar para apreciar melhor ou descansar foi muito bom, e ter dentro do museu um lugar para tomar alguma refeição podendo assim prolongar a visita também foi do agrado dela que lembrou logo que não queria vir embora e não precisávamos sair para almoçar...

116 / Museu do Futebol Clube do Porto - Música com Bebés e Papás (Trupe Sons em Cena)

117 / Serralves

118 / Serralves

119 / MNSR, Museu Serralves, Museu FCP, Museu história natural-jardim botânico

120 / Serralves por ser mais frequente as visitas.

121 / Nao

122 / Museu do papel

123 / O pavilhão do conhecimento, por ser muito interativo, funciona muito bem. A Gulbenkian também ter programas interessantes mas esgotam num instante

124 / Todos os anos, nas interrupções lectivas da Páscoa, costuma frequentar as actividades propostas pela Gulbenkian. São muito interessantes, diversas e cativantes. Todos os anos está ansiosa por rever os amigos dos anos anteriores, no que é um muito bom sinal, também.

125 / Museu do azulejo, Gulbenkian, Museu do Oriente

126 / Museu Soares dos Reis : as crianças efetuaram uma obra de arte

127 / Gosto muito q ele frequente as "férias no museu" do Berardo. No último dia os pais vão ver o q eles fizeram e vêm parte da exposição em q se baseia o trabalho deles. No entanto, uma dessas exposições tinha fotografias pouco adequadas a

- crianças, embora não fossem as q eles trabalharam, os miúdos viam-nas quando andavam por ali. 144 / .
Recordo-me de uma em particular q tinha um homem nu, só c uma máscara darth vader. Eu fiquei 145 / Não.
mais incomodada q o miúdo, que disse apenas:
"olha o darth vader na praia"
- 128 / Nao
- 129 / Nenhuma experiência que se destaque realmente.
- 130 / Não
- 131 / Museu do pão na Serra da Estrela
- 132 / Não.
- 133 / Serralves
- 134 / O CIAJG em Guimarães na realização de uma ação performativa no museu. O Pedro descobriu que as formas e imagens que um museu alberga vão mudando com a nossa visita.
- 135 / A primeira vez que fomos ver uma exposição com os miúdos. Tinham 3 anos e estavam super entusiasmados por ver, tocar e falar sobre as pinturas da exposição que versava sobre a obra de Amadeo de Souza Cardoso no Museu Soares dos Reis
- 136 / Fundação Miró em barcelona. Um espetáculo de dança dentro do museu em que os bailarinos dançavam as pinturas de Miró vestidos com cores lisas e na mesma proporção das cores dos quadros...
- 137 / Museu da Mina do Lousal - são experiências incríveis, desde a construção da exposição, o espaço, os monitores, é tudo muito bom.
- 138 / Não
- 139 / Serralves
- 140 / Serralves . Pelo enquadramento com o jardim e iniciativas adequadas às idades
- 141 / "Galeria municipal do Porto. Na entrada distribuíram um jogo que consistia em pequenos desafios associados a algumas obras expostas. Mas os desafios estavam pensados para que as crianças tivessem de apreciar e observar as obras de modo a responder.
- 142 / Museu do papel em S M Feira
- 143 / Vários. atentendo ao entusiasmo da criança, sobressai o Oceanario de Lisboa

5.3. Considerações ao capítulo 5

Neste capítulo fizemos um retrato dos Serviços Educativos em Portugal, fazendo uma breve introdução à sua história e percurso. Foram também entrevistados diversos responsáveis por Serviços Educativos de diferentes instituições, que nos ajudaram a construir um retrato geral do estado atual destes serviços: a sua estrutura, visões, preocupações e metodologias utilizadas frequentemente. Constatamos que apesar das suas especificidades, divergências e metodologias distintas, os Serviços Educativos se aproximam no seu objetivo principal: proporcionar a aprendizagem ao seu público infantil através de experiências significativas, efetivas e duradouras, promovendo o espírito crítico e o envolvimento com a sociedade.

Foi também feita a análise a um inquérito que mostra como se posicionam os públicos com crianças relativamente aos museus e às suas atividades. Estas análises serviram de base de investigação para as observações dos estudo de caso presentes na parte III desta dissertação.

PART E III

ESTUDOS
DE CASO:
PRÁTICA NAS
INSTITUIÇÕES
CULTURAIS

DATA	INSTITUIÇÃO	LOCAL	ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	OBSERVAÇÃO DIRETA	OFICINAS PÓS VISITA COM AS CRIANÇAS
24.10.2018	Museu da Misericórdia do Porto	Porto, Portugal		Visita-oficina. Alunos do pré-escolar.	
07.11.2018	Museu da Misericórdia do Porto	Porto, Portugal		Visita. Alunos do pré-escolar.	
10.01.2019	Museu Calouste Gulbenkian	Lisboa, Portugal	Susana Gomes da Silva		
23.01.2019	Museu da Misericórdia do Porto	Porto, Portugal		Visita-oficina. Alunos do pré-escolar.	
27.01.2019	Museu de Arte Contemporânea de Serralves	Porto, Portugal		Oficina "záz-trás".	
27.01.2019	Museu de Arte Contemporânea de Serralves + Parque de Serralves	Porto, Portugal		Visita livre com duas crianças.	Trabalho de registo de memória da visita.
06.02.2019	Museu da Misericórdia do Porto	Porto, Portugal		Visita. Alunos do pré-escolar.	
15.02.2019	Escola OSMOPE	Porto, Portugal			Trabalho de registo de memória da visita, em sala de aula. Alunos do pré-escolar.
17.02.2019	Victoria & Albert Museum of Childhood	Londres, Reino Unido	-	Métodos expositivos e pontos de interação com o público infantil.	
19.02.2019	Design Museum	Londres, Reino Unido	Komal Kethia	Resultados do workshop com famílias.	
20.02.2019	Tate Modern + Tate Britain	Londres, Reino Unido	Emma McGarry		
08.03.2019	Casa da Arquitetura	Matosinhos, Portugal	Susana Gaudêncio / Margarida Portugal		
11.03.2019	Lu.Ca - Teatro Luís de Camões	Lisboa, Portugal	Mariana Oliveira / Beatriz Vasconcelos	-	-
15.03.2019	Museu de Arte Contemporânea de Serralves	Porto, Portugal	Denise Pollini		
20.03.2019	Museu de Arte Contemporânea de Serralves	Porto, Portugal		Visita-oficina. Alunos do pré-escolar.	
21.03.2019	Museu de Arte Contemporânea de Serralves	Porto, Portugal		Visita-oficina. Alunos do 9º ano.	
09.04.2019	Casa da Arquitetura	Matosinhos, Portugal		Oficina "Cidade Fora da Caixa". Alunos do pré-escolar.	
09.04.2019	Casa da Arquitetura	Matosinhos, Portugal		Oficina "EcoCidades" - atelier de Férias da Páscoa. Crianças dos 7 aos 11 anos.	
04.05.2019	Câmara Municipal de Matosinhos / Oupas Design	Matosinhos, Portugal		Oficina de construção de figuras 3D, "Tal mãe, tal filha/o".	
13.05.2019	Escola OSMOPE	Porto, Portugal		Observação do trabalho desenvolvido por Sala dos Mistos após visitas ao Museu da Misericórdia.	

Fig. 7 - Mapeamento das entrevistas, estudos de caso observados e oficinas propostas.

1. ENQUADRAMENTO

Como abordagem inicial a esta temática, foi nosso objetivo fazer uma primeira aproximação exploratória, visitando instituições culturais numa perspectiva de compreender as dinâmicas que estas têm com o público infantil. Contatámos com os responsáveis dos Serviços Educativos, a quem colocamos diversas questões de funcionamento e valores, e observámos atividades e oficinas, tanto com famílias como com escolas. Testemunhámos também o trabalho resultante de parcerias museu/escola. Participámos, como público, em oficinas dirigidas a famílias, fazendo-nos acompanhar por crianças que interagiram na atividade.

A apresentação destes estudos de caso reflete uma recolha e análise preliminares, sem pretensão de ser rigidamente comparativa ou avaliativa. Pretendeu-se estudar, mapear e cruzar informações para uma visão global das metodologias de aproximação entre museus e crianças, como porta de entrada para esta temática e ponto de partida para investigação futura. Entende-se que para uma análise apreciativa será necessária uma exploração mais exaustiva e prolongada no tempo, que nos propomos a fazer no âmbito do 3º ciclo de estudos.

O quadro da figura 7 apresenta a listagem das instituições abordadas, e das metodologias de investigação utilizadas em cada uma delas.



Fig. 8 - Alunos da OSMOPE em visita ao Museu da Misericórdia do Porto (OSMOPE, 2018).

2. MMIPO¹ + OSMOPE

2.1. “A NOSSA RUA, BENFEITORES E SEUS TERRITÓRIOS: RECONHECIMENTO E EXPLORAÇÃO DO TERRITÓRIO QUE HABITAMOS”

Este projeto foi desenvolvido através de uma parceria entre o Museu da Misericórdia do Porto (MMIPO), com a Escola OSMOPE, no âmbito do projeto “Bridging/Erasmus+”. Teve como intuito potenciar o envolvimento das crianças com a comunidade e com o património no qual se insere a escola, pensando a cidade, na sua relação entre espaços arquitetónicos e históricos. Foi desenvolvido durante o ano lectivo de 2018/2019, tendo contemplado quatro visitas/oficinas ao Museu, estando de momento a ser preparada a exposição final dos trabalhos, a estar patente na galeria do museu. Embora o projeto tenha sido desenhado para Sala dos Mistos, Sala dos 5 anos e sala do 2º ano do 1º ciclo, neste estudo de caso abordaremos apenas a experiência da Sala dos Mistos, que em visita ao Museu se fez acompanhar da Sala dos 5 anos, como é visível na fig. 8, mas que em sala trabalhou de forma independente.

Datas das visitas:

24.10.2018 - visita exploratória

14.11.2018 - visita oficina - retratos

06.02.2019 - visita “fons vitae”

20.02.2019 - visita oficina - bustos

1. MMIPO = Museu da Misericórdia do Porto.



9

10

11



Fig. 9
Primeira visita da
OSMOPE ao Museu da
Misericórdia do Porto
(OSMOPE, 2018).

Fig. 10 e 11
Segunda visita da
OSMOPE ao Museu da
Misericórdia do Porto
(OSMOPE, 2018).



Participantes:

Grupo de cerca de 30 crianças, com idades entre os 4 e os 6 anos de idade, do ensino pré-escolar da Escola OSMOPE.

Coordenação da atividade:

Cláudia Lopes e José António Silva (MMIPO)

Sílvia Berény (OSMOPE Direção), Alzira Mendes (OSMOPE Sala dos Mistos) e Mónica Faria (OSMOPE Atelier)

Descrição do projeto e das atividades:

Para um Serviço Educativo, um trabalho de continuidade anual com uma escola permite abertura para projetos mais consistentes, e com resultados mais controlados. Com uma perspetiva de 4 visitas ao Museu, foram desenhados dois momentos de observação e dois de observação/acção.

> Na primeira ida ao Museu, a 24.10.2018, foi conduzida pelo Serviço Educativo uma visita exploratória, onde as crianças puderam ter um primeiro contacto com o acervo, tendo-lhes sido aberta a possibilidade de discussão sobre as obras, suas características, contextos e história (fig. 9).

> No segundo contacto com o museu, a 14.11.2018, as crianças iniciaram a observação focando-se na “Sala dos Benfeitores”, repleta de retratos de personalidades imponentes - curiosamente, algumas das quais ligadas diretamente à própria escola das crianças, o que foi um fator acrescido de interesse. Foi feita uma abordagem contextual às obras, nas quais as crianças participaram, manuseando objetos, conversando e questionando o educador (fig. 10 e 11).

Após a visita, as crianças participaram numa oficina de desenho de retrato, onde tiveram oportunidade de recriar a tipologia de retrato observada, criando as suas próprias personagens (através da utilização de adereços) e os seus próprios cenários (posicionando o modelo humano numa composição com objetos e mobiliário). Para os retratos, uma das crianças serviu de modelo e outra foi retratista, trocando depois de lugar com o colega (ver figuras 12, 13, 14 e 15).

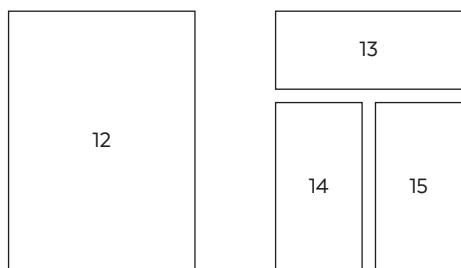
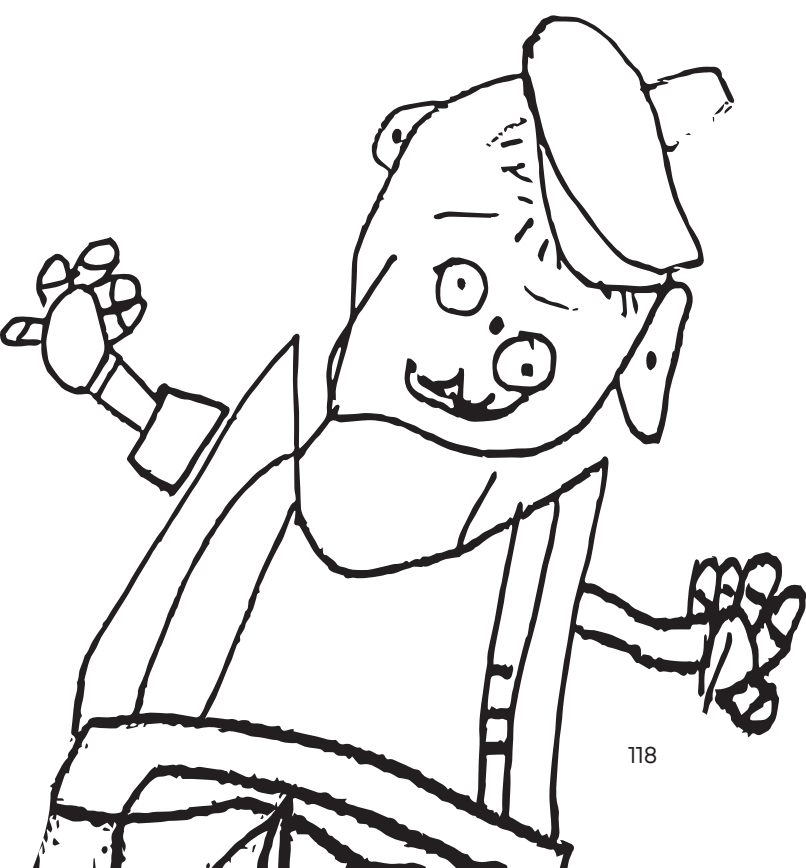
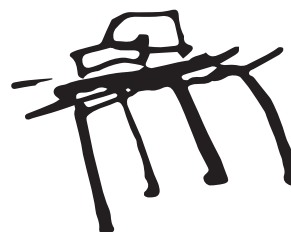


Fig. 12
Desenhos das crianças na oficina de retratos.
(vecorização da autora, 2019)

(página seguinte)

Fig. 13, 14, 15

Oficina de retrato no Museu da Misericórdia.
(OSMOPE, 2018)







16

Fig. 16
Terceira visita da
OSMOPE ao Museu da
Misericórdia do Porto.
(Fotografia da autora,
2019)

> A terceira visita foi reservada à obra “Fons Vitae” (Fonte da Vida). Os dois educadores do Museu orientaram uma conversa durante cerca de uma hora, acerca da obra a óleo, cuja autoria está atribuída a Colijn de Coter e data de cerca de 1515-1517. Trata-se de um quadro de grande envergadura (cerca de 267 x 210 cm), exposto numa sala que outrora fora uma “Sala do Despacho”. As crianças interessaram-se genuinamente pela obra, e pela mediação dos Educadores, demonstrando curiosidade, fazendo questões e entrando em diálogo com os adultos durante todo o tempo que durou a visita. Foi falado também da relação da obra com o espaço de exposição, e com o que outrora fora uma sala-cofre, adjacente a esta divisão, e na qual as crianças tiveram oportunidade de entrar. As crianças puderam relacionar-se com o espaço de diferentes formas, ora sentando-se (fig. 16), ora deitando-se no chão para melhor poder observar os elementos do teto (fig. 17).

Fig. 17

Terceira visita da
OSMOPE ao Museu da
Misericórdia do Porto.
(Fotografia da autora,
2019)

> A última visita compreendeu também uma oficina, desta vez de modelação (fig. 18, 19 e 20), onde as crianças puderam reinterpretar um busto escultórico, com base na visita feita às galerias do museu.

Estas visitas/oficinas possibilitaram às crianças aprendizagens ativas – sobre história, pintura, desenho, escultura, sobre a cidade, sobre a própria escola, sobre museus – experimentando, intervindo, interagindo, questionando, brincando, criando, executando, manipulando, através de metodologias participativas e colaborativas, onde o objeto/serviço tem sempre um papel relevante como mediador da aprendizagem.





18

19

20



Fig. 18, 19 e 20
Quarta visita-oficina
da OSMOPE ao Museu
da Misericórdia do
Porto (OSMOPE,
2019).



2.2. EXPLORAR O MUSEU NA ESCOLA

21

> Oficina na escola

Nove dias após a terceira visita, foi dinamizada uma atividade na escola com um grupo de alunos que haviam estado presentes na visita, com o intuito de perceber o que havia sido guardado na memória das crianças acerca da experiência (fig. 21). Foi-lhes disponibilizado papel e materiais riscadores diversos (lápis, pasteis, marcadores). Cada criança teve liberdade para representar aquilo de que tinha gostado mais durante toda a visita, desde o momento da saída da escola até ao seu regresso. Todos os alunos fizeram uma avaliação da experiência positiva e demonstraram ter conseguido absorver informação relevante. As representações foram muito heterogêneas: algumas crianças focaram as suas representações no museu enquanto edifício, e na obra apresentada (fig. 22), a maior parte fez referência à “sala-cofre” (fig. 24), e outras crianças evidenciaram preferência pela representação de elementos relativos à viagem escola-museu (fig. 23).

Fig. 21
Oficina na OSMOPE
após a terceira
visita ao Museu da
Misericórdia do Porto
(foto da autora, 2019).





22

23

24



Fig. 22
Oficina na OSMOPE:
desenho da Mariana
(5 anos),
(fotografia da autora,
2019)

Fig. 23
Oficina na OSMOPE:
desenho do Gabriel
(5 anos),
(fotografia da autora,
2019)



Fig. 24
Oficina na OSMOPE:
desenho do Rodrigo
(5 anos),
(fotografia da autora,
2019)

Apresentamos o trabalho desenvolvido pela turma dos Mistos da Escola OSMOPE, sob orientação da Educadora Alzira Mendes, como projeto de continuidade entre as atividades feitas pelo Serviço Educativo do Museu e a Escola. Para além da componente de aprofundamento e reforço das aprendizagens efetuadas em contexto museológico, este projeto teve como objetivo comunicar com a restante escola as experiências vivenciadas, uma vez que a turma aqui analisada é composta por crianças de idades entre os 3 e os 5 anos e a estas visitas foram apenas o grupo dos 5 anos. Por conseguinte, o trabalho de comunicação em sala torna-se ainda mais importante e relevante, para que os colegas que não participaram nas visita-oficinas possam fazer também parte do projeto, ainda que de outra forma e com um envolvimento diferente, imaginando e representando as histórias e vivências que os colegas relatam. A eficácia da comunicação é patente nos testemunhos dos alunos de 3 e 4 anos.

Fig. 25
Representação da
obra "Fons Vitae"
(Gabriel, 5 anos, 2019,
vetorização da autora
sobre o desenho
original em caneta de
feltro sobre papel).

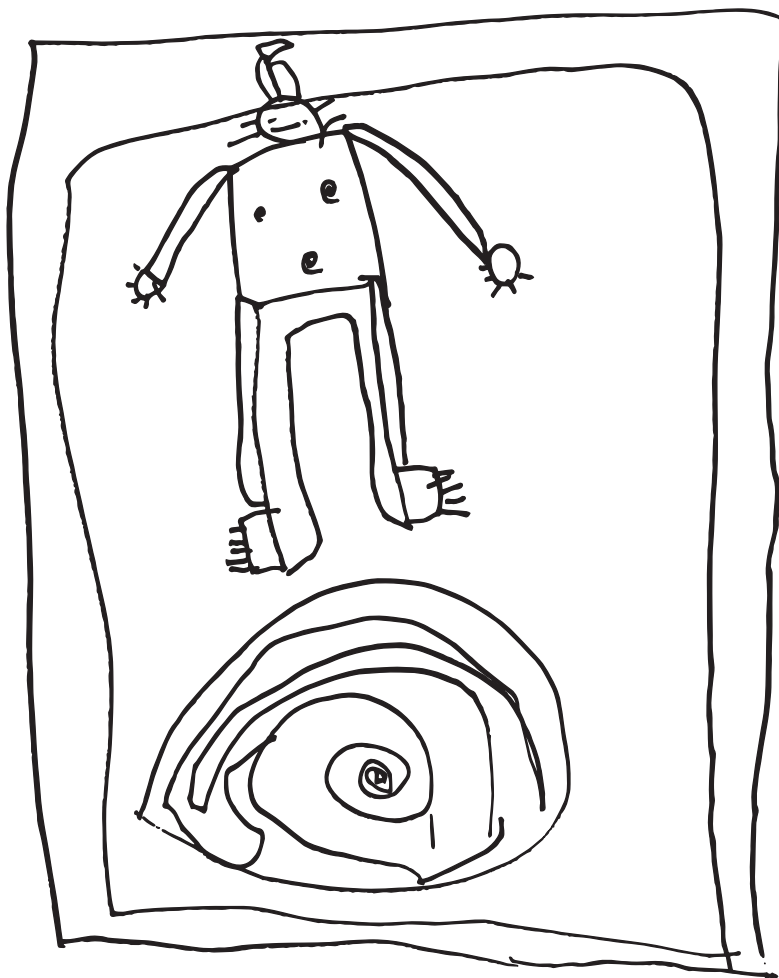
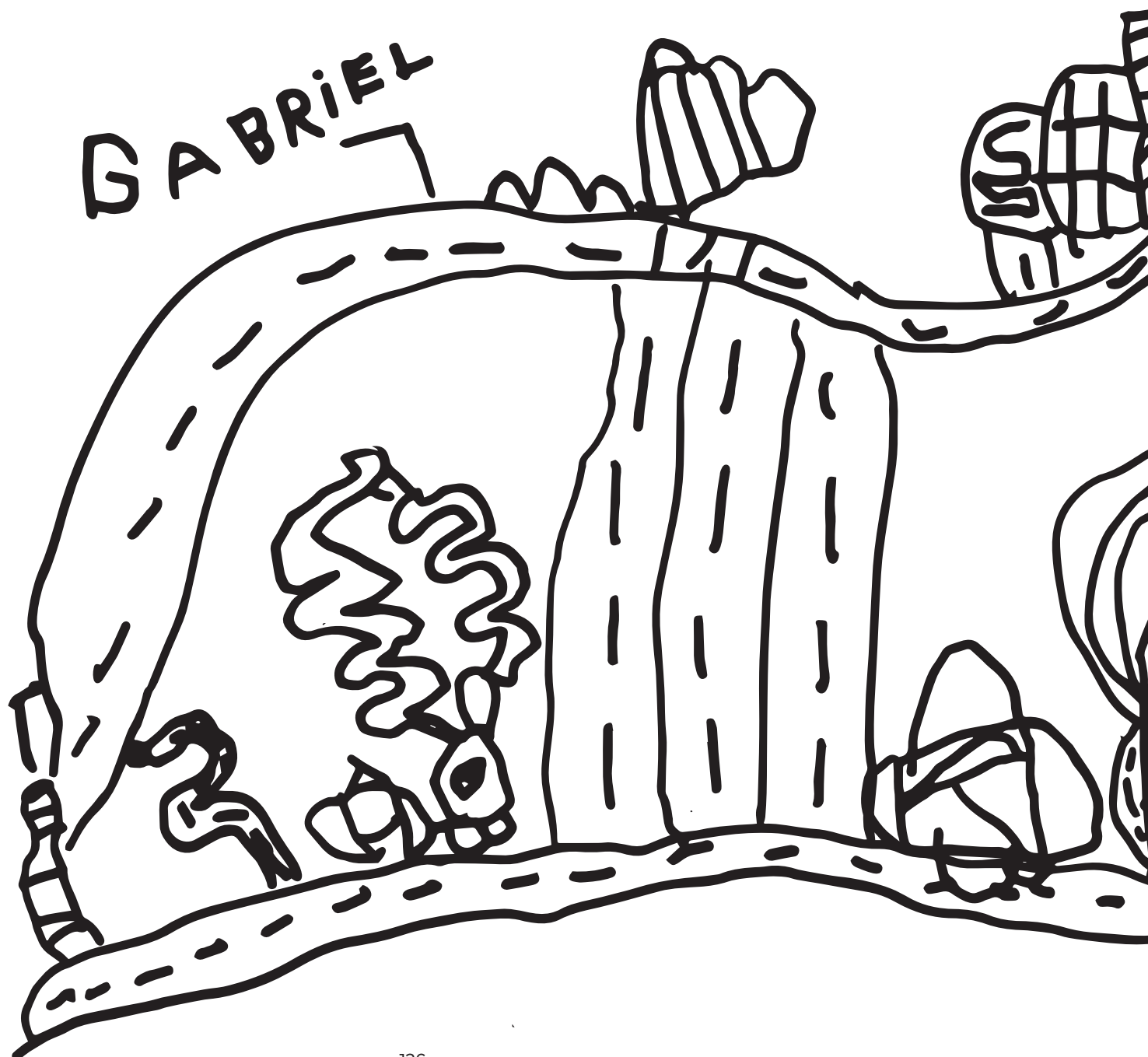


Fig. 26

Representação gráfica do percurso entre a escola e o Museu da Misericórdia do Porto (Gabriel, 5 anos, 2019, vetorização da autora com base no desenho original a caneta sobre acetato).



> Registo oral/escrito da visita

Esta fase do projeto teve como objetivo a comunicação das experiências vividas nos museus entre as crianças que participaram na visita e os colegas que não haviam estado presentes. O texto foi elaborado de forma colaborativa, por todas as crianças e mediado pela educadora, que fez o registo escrito partindo do discurso oral das crianças.

“AS NOSSAS VISITAS À CASA DA MISERICÓRDIA

A nossa primeira visita à casa da misericórdia foi muito importante porque nós ficamos a conhecer a história da Osmope! Ficamos a saber que a nossa escola há muito tempo atrás era uma fábrica de tabaco! E a senhora que mandava na fábrica era a Luzia Joaquina Bruce e o seu marido, que se chamava João António. Também ficamos a saber que eles moravam no Académico. A casa deles era muito grande e tinha um jardim grande e muito bonito! Tinha muitas flores, tinha árvores e lagos com pontes de madeira. A Luzia Joaquina Bruce gostava muito de passear no jardim da sua casa, com os suas amigas.

O José António é o senhor que nos mostrou todo o museu e apresentou-nos muitos quadros de pessoas que moravam aqui na rua de costa Cabral há muito tempo atrás. Ele disse que eles estavam lá porque eram pessoas muito boas e tinham bom coração, chamavam-lhe benfeitores, porque eles ajudavam as pessoas que precisavam de ajuda, naquele tempo.

A segunda visita, também foi muito engraçada! Porque voltámos ao museu e estivemos a ver um livro gigante, nesse livro estava a casa da Luzia Joaquina e do João António, que era o Académico! Nesse livro via-se muito bem o jardim da casa deles, que era grande e muito florido. Depois fizemos uma coisa muito engraçada, pusemos no nosso corpo algumas coisas dos benfeitores, (óculos, chapéus, bigodes, colares, gravatas, laços) e os outros amigos olhavam para nós e desenhavam, parecia que estavam a fazer o nosso retrato. Foi uma brincadeira muito engraçada, porque nós fomos todos um bocadinho benfeitores, naquele momento éramos os personagens da história que o José António nos contou sobre os benfeitores que moravam na Rua de Costa Cabral.

Na terceira visita o António Manuel mostrou-nos um quadro onde estava Jesus a deitar sangue e disse que foram os romanos maus que lhe fizeram mal!

Depois fizemos um percurso até um esconderijo, a porta do esconderijo era mágica, porque abria com três chaves, as pessoas que tinham estas chaves eram



especiais! Mais ninguém podia abrir esta porta, porque ela também era especial. Quando o José António estava a contar esta história nós estávamos felizes, porque ele tinha uma cara de muito admirado.

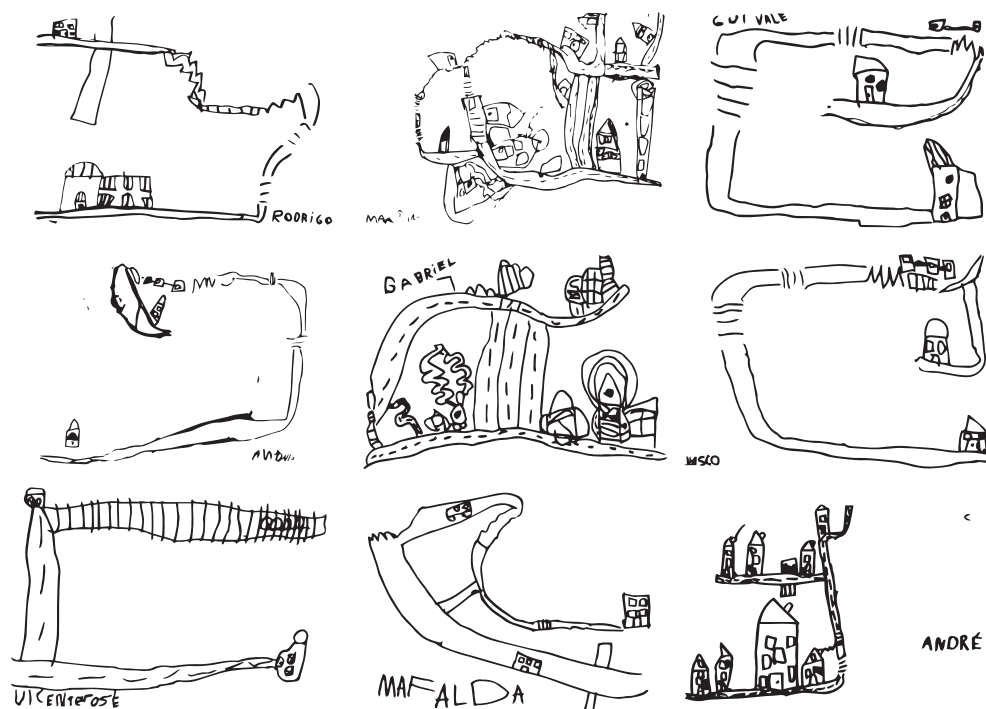
A quarta visita também foi muito especial, porque fomos conhecer outras coisas que estavam no museu. Nesta visita também fomos para um espaço que parecia um ateliê, fomos ver uma escultura e depois também fizemos uma escultura do nosso corpo, com uma pasta especial. Adoramos fazer esta atividade, porque esta escultura era feita só até aos ombros e ficou muito engraçada.

Também fizemos uma coisa muito importante, pedimos à Zi para tirar fotos a alguns objetos e a alguns benfeitores, para partilharmos com os amigos que não foram fazer estas visitas ao museu da Misericórdia. Partilhámos com todos os amigos e depois construímos um pequeno Museu dentro da nossa sala, com os objetos e benfeitores que recolhemos no museu da misericórdia. Assim os amigos mais novos, também ficaram a conhecer melhor o museu e a história da nossa escola.”

(Alunos da Sala dos Mistos da Escola OSMOPE, 2019)

> **Mapa mental do percurso Escola - Museu** (fig. 26 e 27), onde as crianças refletiram sobre o percurso que fizeram desde a escola até ao museu, trabalhando sobre a toponímia, características e referentes da cidade. Os resultados são mapas muito ricos plasticamente, com muitas referências à cidade e ao percurso enquanto processo.

Fig. 27
Representação gráfica
do percurso entre a
escola e o Museu da
Misericórdia do Porto
(selecção aleatória
de trabalhos da Sala
dos Mistos, 2019,
vectorização da
autora com base nos
desenho originais a
caneta sobre acetato).





(em cima) Fig. 28 “Luzia Joaquina Bruce”
(Acácio Lino, 1933 - Óleo sobre tela)

(em baixo) Fig. 29 “Luzia Joaquina Bruce”
(Sala dos Mistos, OSMOPE, 2019 - Acrílico sobre tela)



(em cima) Fig. 30 “Francisco de Lacerda Cardoso”
(Acácio Lino, 1937 - Óleo sobre tela)

(em baixo) Fig. 31 “Francisco de Lacerda Cardoso”
(Sala dos Mistos, OSMOPE, 2019 - Acrílico sobre tela)



> Construção de um Museu na escola

Após a visita, as crianças quiseram produzir na sala uma galeria com alguns quadros como haviam visto no Museu. Assim, partindo do especial interesse deles pela “Sala dos Benfeitores”, produziram alguns retratos das personalidades que mais os marcaram pelas histórias relatadas durante a visita (ver fig. 28 a 33).

Também alguns elementos do museu, enquanto edifício, foram referidos pelas crianças: portas, lavatórios, azulejos, etc., tendo sido produzida uma tela representando estes pormenores que tinham ficado na sua memória (fig. 34).

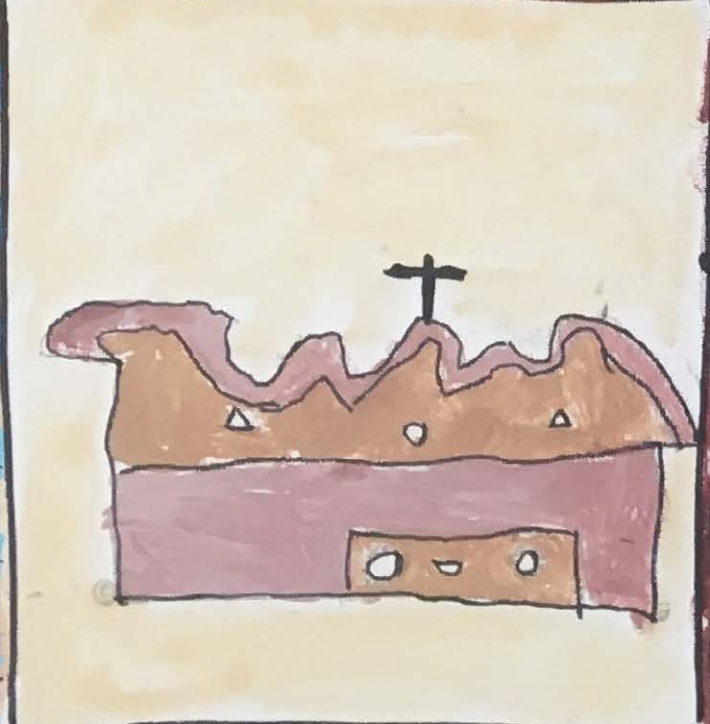
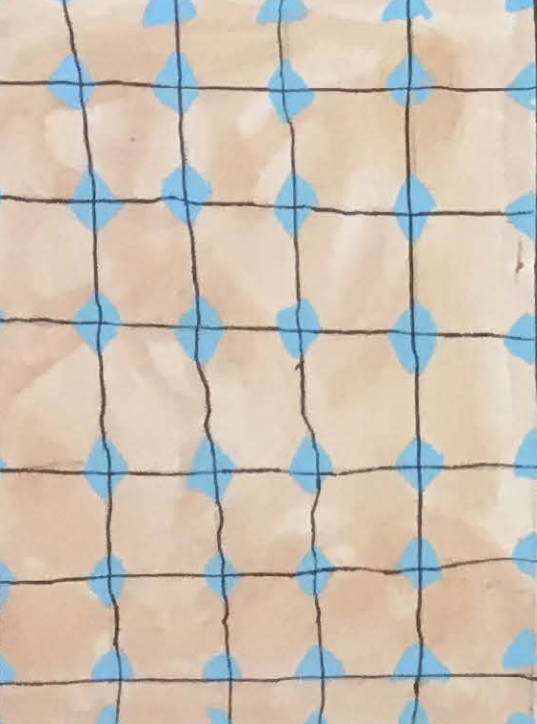
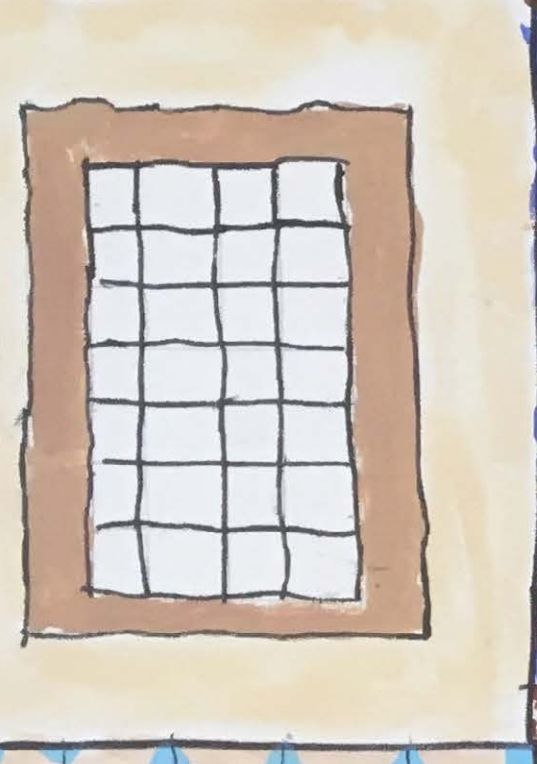
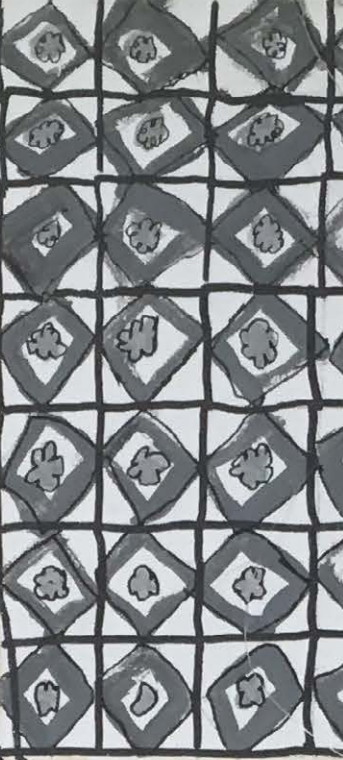
Todas estas telas foram feitas em conjunto pelos alunos de 3, 4 e 5 anos: uns desenharam a lápis, outros pintaram com as tintas de base, outros contornaram. Todos eles opinaram e contribuíram em termos formais e conceptuais.

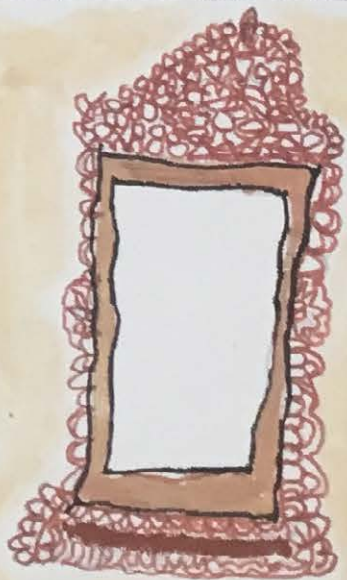
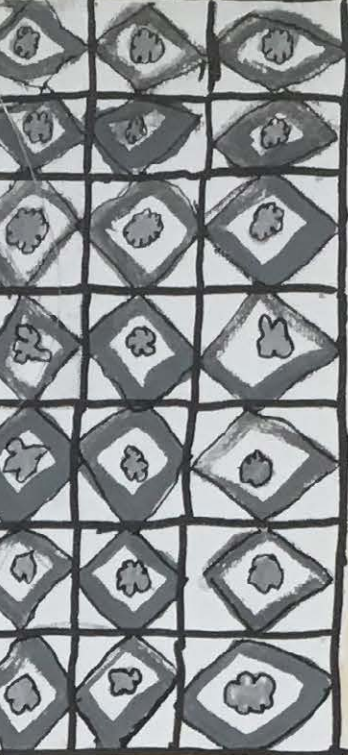
(à direita) Fig. 32 “José António dos Santos - Voluntário/Irmão”
(José Alves Ferreira Lima, 1841 - Óleo sobre tela)

(à esquerda) Fig. 33 “José António dos Santos - Voluntário/Irmão”
Sala dos Mistos, OSMOPE, 2019 - Acrílico sobre tela

(página dupla seguinte) Fig. 34 Tela pintada pela Sala dos Mistos,
OSMOPE, 2019 - Acrílico sobre tela







A comunicação com as famílias foi igualmente expressiva e significativa. Sendo um projeto que se prolongou no tempo, e que foi abordado em sala em diferentes momentos, com abordagens e metodologias muito diversas, as crianças envolveram-se e quiseram envolver as famílias também. São diversos os relatos de crianças, tanto de 3/4 anos que não foram efetivamente ao museu, como de crianças de 5 anos que foram, que pediram às famílias para visitar o Museu da Misericórdia, e quiseram partilhar com elas o que tinham aprendido:

“Visitámos o Museu da Misericórdia em família, inspirados pelo interesse demonstrado pelo nosso filho, Vicente. Na escola, o grupo dos mais velhos (5 anos) tinha ido ao museu e partilharam com os amigos. A curiosidade nasceu dentro do Vicente que tinha um interesse muito particular: ver a Sé do Porto através de um óculo patente no museu do qual tinha conhecimento sem nunca lá ter ido.” (mãe do Vicente José, 4 anos, Maio de 2019)

No relato apresentado, podemos constatar a eficácia da mediação dos colegas entre os conteúdos do Museu e as crianças que não haviam participado na visita. Esse envolvimento é também potenciado pelas representações que as mesmas fizeram do percurso relatado pelos amigos, como poderemos observar na fig. 35.

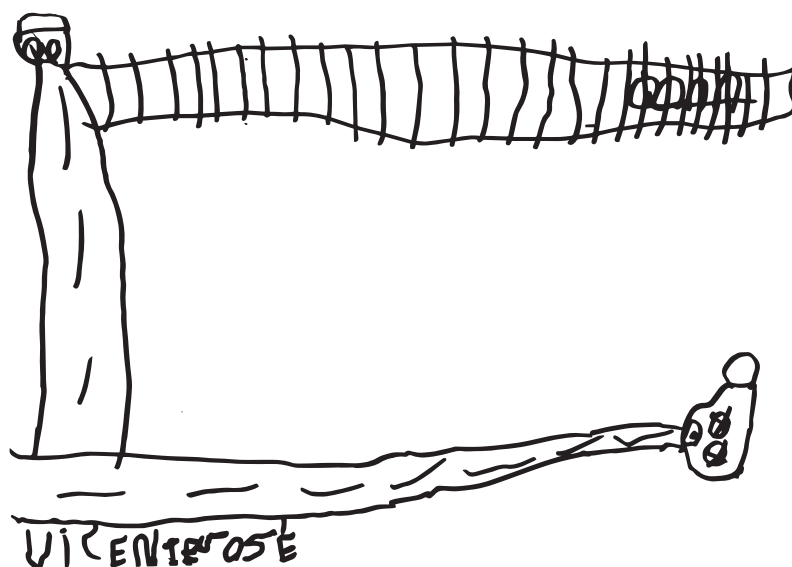


Fig. 35 - Representação gráfica do percurso entre a escola e o Museu da Misericórdia do Porto, elaborado pelo Vicente José (4 anos) que não participou na visita. (vectorização da autora com base no desenho original a caneta sobre acetato)

Mónica Faria (MF), responsável pelo Atelier da OSMOPE, respondeu-nos a algumas questões sobre este projeto:

> Porquê este projeto, e porquê a forma como foi feito?

MF - “Sobre a parceria realizada entre o MMIPO e a OSMOPE, aconteceu a partir de conversas informais com a Cláudia Lopes, que se apercebeu do retrato da Luzia Bruce (benfeitora da Santa Casa da Misericórdia) e documentos sobre a Fábrica de Tabaco da qual era proprietária, edifício que é hoje a escola OSMOPE.

Na escola gostamos de trabalhar com várias instituições, de maneira que tivemos várias reuniões (tendo em conta a qualidade e quantidade de documentos, histórias e objetos, etc...) para tentar reunir um foco para uma parceria entre o Museu e a Escola.

O formato que encontramos foi este: para o Jardim de Infância, 4 visitas/oficina, que estimulava a pesquisa e a experimentação, e para o 1ºciclo, 6 visitas/oficina, alargando a pesquisa e a experimentação para outros lugares, como por exemplo o Centro Hospitalar Conde Ferreira.

Outro factor relevante nesta parceria deve-se ao facto de este ano darmos início a um projeto de investigação europeu Erasmus, “Bridging” com parceiros de outros países europeus (Finlândia, Bélgica e Polónia) e nesse sentido fazer sentido explorarmos o património da nossa cidade para partilha com os parceiros.

‘Quem conta um conto, acrescenta um ponto.’ Então, o ir e voltar deste projeto, permitiu diversas abordagens que se foram desenvolvendo quer em espaço de atelier quer em espaço de sala no dia a dia... Vou focar-me apenas no relato do trabalho com o Jardim de Infância, com o grupo de 5 anos (sala dos 5 anos e sala dos Mistos):

Na primeira visita, conhecemos a Igreja e o Museu da Misericórdia, andamos pelas salas e demos relevância atenção à sala onde estão as pinturas, os retratos de alguns dos benfeitores da Misericórdia, analisamos os quadros pelo tamanho, pelos objetos lá representados, pelas expressões e vestimentas dos retratados, as molduras, vimos também alguns documentos redigidos pelos

benfeitores, observamos a letra e os desenhos, gravuras, nas cartas onde dizia o que eles doavam à Misericórdia. Nessa altura conhecemos a história da Luzia Bruce que vivia ao lado do que agora é a OSMOPE e que era proprietária da Fábrica de Tabaco (hoje, a nossa escola) na Rua Costa Cabral. Imaginamos como seria a rua naquele tempo.

De volta à escola, observamos mapas (do Porto) com ruas que nos levavam desde a escola ao Museu e aprendemos a ler mapas de outras cidades, contamos as histórias que ouvimos, desenhamos o que nos lembramos da visita... na sala dos mistos, tudo isto acontece de forma mais intensa porque as crianças de 3 e 4 anos ficam curiosas de saber o que aconteceu aos amigos que foram à visita. E de repente, envolvem-se como se lá tivessem ido.

Na segunda ida, vestimos roupas, utilizamos adereços como bigodes, jóias, tearas, lacinhos e chapéus,..., e sentamo-nos em cadeiras antigas com objetos antigos, como penas de escrever, carimbos de água,..., cada um teve a oportunidade de retratar o amigo “benfeitor”, desenho à vista, e depois ser também um dos “benfeitores” retratados... na sala uma vez mais reforçamos a ideia de retrato/autorretrato, cada um teve acesso à sua foto de “benfeitor” e desenhou à vista copiando a foto. Mais uma vez a partilha com os amigos, como fomos, paramos nas lojas, conhecemos novas pessoas, vimos novas salas, ouvimos outras histórias...

Na terceira ida, ficamos numa sala que tem o positivo/negativo de uma tela do tamanho da sala, assim como uma escultura, um teto em madeira todo pintado e talhado e um vídeo onde podemos ver os pormenores do quadro. Conversamos sobre o que estávamos a ver, analisamos cores, personagens, símbolos, enquadramentos...

Na quarta ida, visitamos mais lugares do museu, observamos as paredes, a arquitetura, as esculturas espalhadas pela Igreja e pelo Museu, conhecemos alguns esconderijos, e ao mesmo tempo fizemos um busto em barro colocando em prática as nossas qualidades de escultores, observando um busto do Museu que a Cláudia mostrou, retratamo-nos. Na escola, voltamos a modelar um autorretrato, cheio de cores, com plasticina. Narramos as nossas aventu-

ras e retratamos os benfeitores que conhecemos, assim como representamos algumas partes marcantes da arquitetura da Igreja e alguns azulejos, em tela. Na escola continuamos a partilhar e a aprimorar as aprendizagens, terminamos os trabalhos que vão para a exposição.

Entretanto, a Claudia e o José António vieram à nossa escola para conhecermos o Académico, nosso vizinho, porque lá, em tempos morou a Luzia Bruce, que agora conhecemos melhor.

Também durante o ano, algumas crianças levaram os pais a visitar o que agora é um local de referência histórica o Museu na Rua das Flores. A Luzia Bruce faz parte da história da OSMOPE, por isso, faz parte da nossa história também.”

> Quais as conclusões que se tiram deste tipo de projetos?

MF - “Gostamos, e queremos mais! Mas também queremos ir à praia, à praça, à rua, ao recreio e à sala!

Principalmente, frisar o tempo que estes projetos levam e a diferença entre uma visita pontual ou prolongada de diversas visitas com diversas abordagens, descobrindo aos poucos um espaço que deixa de ser dos outros para passar a ser nosso... para mim é algo muito positivo... nestes projetos, surgem sempre vários contratempos, muitas vezes, por causa da chuva, por causa do horário, por causa da afluência do público... e isso implica uma aproximação dos museus ao ritmo da escola, à preocupação dos conteúdos escolares, da idade das crianças, do tamanho do grupo... ou seja, os museus ficam também sensíveis ao ambiente escolar, e essa reciprocidade enriquece ambas as partes. O Museu vai à escola, a escola vai ao Museu. Ajustam-se interesses, descobrem-se novas relações, novas geografias, e novos diálogos.

Neste “toma lá, dá cá” inventamos sempre novas maneiras de sermos coletivamente.”



36

3. MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE SERRALVES

3.1. OFICINA: ZÁS-TRÁS

Data: 27 Janeiro 2019

Local: Biblioteca do Museu de Artes Contemporânea de Serralves

Coordenação do Serviço Educativo: Denise Pollini

Coordenação da atividade: Constança Amador e José Costa

Sinopse da atividade fornecida pelo Museu: “Tem a curiosidade um alfabeto? Um post-it e zás-trás! Nesta oficina vamos criar um ABC de Serralves, dos livros, dos espaços, das obras de arte à nossa música favorita. Com alguns post-its vamos usar a biblioteca, procurar nos seus livros as letras do alfabeto, para jogarmos com a curiosidade, conhecer novos artistas e pensar nas coisas que gostamos mais! (indicado para crianças a partir dos 5 anos)”

Participantes: Investigadora com duas crianças de 2 e 5 anos

Duração: livre

Fig. 36
Oficina Zás-Trás na
Biblioteca de Serralves
(fotografia da autora,
2019)



37

38

39



Fig. 37, 28 e 39
Oficina Zás-Trás na
Biblioteca de Serralves
(fotografia da autora,
2019)



Descrição da atividade:

1 - Quando inicia a atividade, a criança é convidada a retirar uma letra de dentro de um saco opaco, de forma aleatória.

2 - De seguida é desafiada a entrosar-se com o acervo da biblioteca, familiarizando-se com os livros e procurando nas estantes um obra cujo nome do artista comece pela letra que lhe foi atribuída aleatoriamente.

3 - Quando encontra um livro que satisfaça este requisito, é convidada a desfolhá-lo e a fazer os seguintes registos:

- a) escrever o nome do artista (fig. 37);
- b) desenhar a obra do artista presente no livro de que a criança gosta mais (fig 38);
- c) pensar e descobrir algo de que a criança goste e cujo nome inicie pela letra escolhida, fazendo a sua representação;
- d) pesquisar no livro um título de uma obra do artista que inicie também pela letra selecionada.

4 - Todos estes pontos são registados em post-its que no final são colocados num quadro conjunto (fig.36).

Esta oficina é uma oficina aberta, onde a criança pode começar a atividade quando chega, repetir as vezes que quiser, e sair quando quiser. As famílias enquanto grupo são incentivadas a participar em conjunto na atividade (fig. 39 e 40).

Fig. 40

Oficina Zás-Trás na
Biblioteca de Serralves
(fotografia da autora,
2019)



Observações da investigadora:

Vários pontos pertinentes são focados nesta atividade, nomeadamente:

- através de atividades lúdicas na biblioteca, há espaço para a desconstrução da imagem deste local enquanto espaço solene, “silenciador”, incentivando à familiaridade e à proximidade das crianças tanto com o espaço arquitetónico como com o espólio bibliotecário (fig. 40).

- o facto de esta atividade ter um guião aberto, que apenas é completado pela criança quando chega e escolhe a letra, faz dela elemento fundamental, e deixa em aberto um mundo de possibilidades de aprendizagens. Tanto educador, como criança, como família, se colocam no mundo do desconhecido, pois irão trabalhar sobre um artista que é escolhido de forma aleatória no momento da oficina. Este desconhecido pode ser uma possibilidade para novas descobertas, pois retira o observador do seu espaço de conforto e obriga-o a equacionar mais questões e possibilidades.

- o contato da criança com educadores que não fazem parte da equipa habitual da escola nem do ambiente familiar é uma oportunidade para enriquecimento de perspetivas e abertura a novos mundos (fig. 41).

41

Fig. 41
Oficina Zás-Trás na
Biblioteca de Serralves
(fotografia da autora,
2019)



3.2. VISITA: “ANISH KAPOOR: OBRAS, PENSAMENTOS, EXPERIÊNCIAS”

Data: 27 Janeiro 2019

Local: Museu de Arte Contemporânea de Serralves e Jardim de Serralves

Participantes: Investigadora com duas crianças de 2 e 5 anos

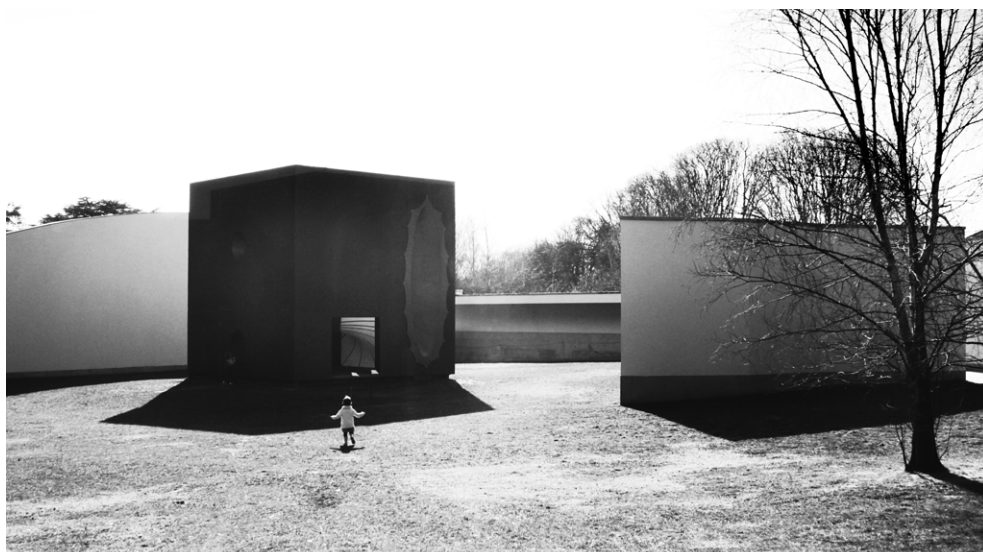
Descrição da atividade: Visita não guiada e livre pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves e pelo Jardim de Serralves, tendo como foco as obras do artista Anish Kapoor. Foram visitadas a sala onde se encontravam as maquetes do artista, e a obra no jardim “Sectional Body preparing for Monadic Singularity (2015)” (fig. 42, 43 e 44).

Observações da investigadora:

Este relato apenas quer exemplificar o facto de que as crianças não têm que frequentar apenas atividades promovidas para elas pelo Serviço Educativo. Devem, também, sentir-se cativadas pelas exposições dos museus, e ter as condições necessárias para que consigam fruir da experiência.

Neste caso foi explorada numa visita com duas crianças, de 2 e 5 anos, a sala de exposições dentro do museu, onde estavam expostas as maquetes à escala das obras do artista, assim como algumas das obras patentes no jardim. A receptividade por parte das crianças foi imediata e a interação deu-se de forma natural e fluída. Junto das maquetes, quiseram observar minuciosamente, maravilhados com o “mundo em miniatura” próprio dos projetos em maquete. Enquanto que dentro do Museu as crianças tiveram que adotar uma atitude mais passiva e observadora, no Jardim puderam explorar, tocando, sentido e entrando dentro da obra (fig. 42 e 43). Ambas as formas de interação são importantes para o desenvolvimento e contribuem para aprendizagens distintas por parte das crianças.

Após a visita foi pedido um registo gráfico de uma memória da visita (fig. 45 e 46).



42

43

44



Fig. 42, 43, 44

Visita à exposição:

"Anish Kapoor:

Obras, Pensamentos,

Experiências"

(fotografias da autora,
2019)



Fig. 45
Registo pós-visita à
exposição:
“Anish Kapoor:
Obras, Pensamentos,
Experiências” (Gabriel,
5 anos, marcador
sobre papel, 2019)





Fig. 46
Registo pós-visita à
exposição:
"Anish Kapoor:
Obras, Pensamentos,
Experiências" (Gabriel,
5 anos, marcador
sobre papel, 2019)

3.3. VISITA-OFICINA: “I’M YOUR MIRROR” I

47

Fig. 47
Material de apoio
à visita-oficina em
Serralves sobre a
exposição “I’m Your
Mirror” da artista
Joana Vasconcelos
(fotografia da autora,
2019).

Data: 20 de Março de 2019

Local: Museu de Arte Contemporânea de Serralves

Coordenação: Raquel Correia, Cristina Camargo

Participantes: Cerca de 20 crianças de uma turma mista (crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos) do Jardim Infantil da Associação Beneficência Florinhas do Lar, Porto

Duração da atividade: 1 h 30

Descrição da atividade:

Visita/oficina à exposição da artista Joana Vasconcelos.

Foi feita uma visita guiada dentro do Museu, a todas as salas onde as obras da artista Joana Vasconcelos estavam expostas. Em cada sala foi feito um diálogo de mediação com as crianças sobre as obras expostas.

No final da visita, foi efectuada uma oficina no espaço do Museu com vista a trabalhar temáticas abordadas durante a visita. Dividiram-se as crianças em grupos e distribuíram-se fichas com imagens de objetos diversos a cada um. Após análise da função e características de cada objeto, as crianças tiveram que transmitir aos colegas através de mímica qual era o objeto da sua ficha.





48

49

50



Fig. 48, 49 e 50
Visita-oficina em
Serralves sobre a
exposição "I'm Your
Mirror" da artista
Joana Vasconcelos
(fotografias da autora,
2019).



3.4. VISITA-OFICINA: “I’M YOUR MIRROR” II

Data: 21 de Março de 2019

Local: Museu de Serralves

Coordenação: José Maia

Participantes: Anos do 9º ano da Escola Básica de Paços de Ferreira

Duração da atividade: 2 horas

Descrição da atividade:

Visita/oficina à exposição da artista Joana Vasconcelos.

Foi feita uma visita guiada dentro do Museu, a todas as salas onde as obras da artista Joana Vasconcelos estavam expostas. Em cada sala foi feito um diálogo de mediação com os jovens sobre as obras expostas.

No final da visita, foi efectuada uma oficina no espaço do Museu com vista a trabalhar temáticas abordadas durante a visita. Dividiram-se os jovens em grupos e distribuíram-se fichas com imagens de objetos diversos a cada um (as mesmas fichas que haviam sido utilizadas na oficina com o pré-escolar, relatada anteriormente), assim como outro material – canetas, cartolinas cortadas. Cada grupo teve direito a um conjunto de fichas e materiais. Tiveram como objetivo fazer uma representação à sua escolha, utilizando os materiais disponibilizados, e no final foram convidados a explicar a sua obra, argumentando qual o significado que davam a cada trabalho (fig. 51 e 52).

51

52

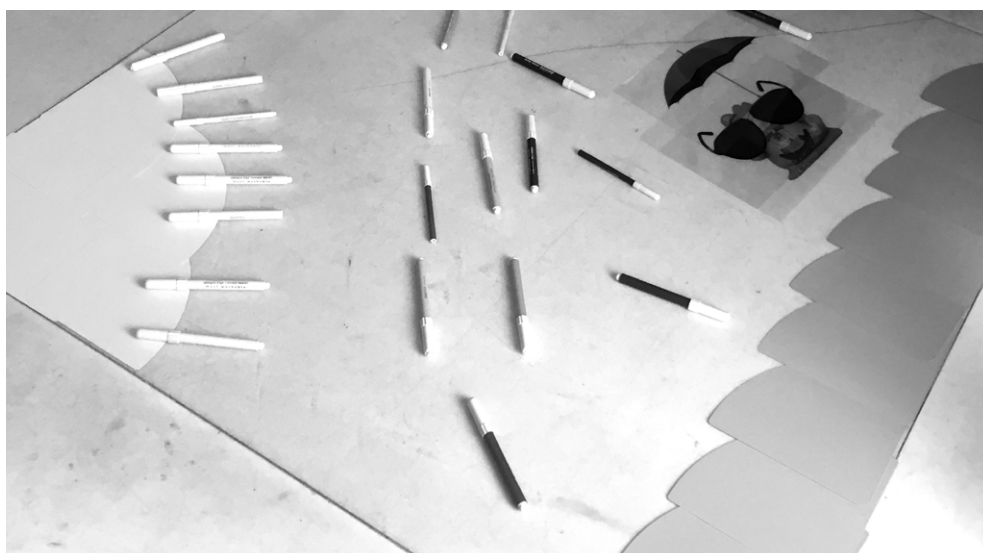


Fig. 51 e 52
Visita-oficina em
Serralves sobre a
exposição "I'm Your
Mirror" da artista
Joana Vasconcelos
(fotografias da autora,
2019).



4. DESIGN MUSEUM

4.1. ENQUADRAMENTO

No Design Museum tivemos oportunidade de falar com Komal Kethia, a responsável pelo departamento denominado 'Informal Learning', que trabalha com as famílias no ambiente do Museu. O Serviço Educativo do Design Museum está em funcionamento há cerca de 2 anos, e segue uma estrutura de organização que se divide em 3 grupos: 'Informal Learning' (famílias), 'Formal Learning' (escolas) e 'Adult Learning' (atividades para adultos). Focámos a nossa entrevista no primeiro grupo.

Kethia apresenta-nos oito valores que revê no seu departamento:

- ambiente acolhedor (no original: welcome environment),
- sem pressão (no original: no pressure),
- independência progressiva (no original: progressive independence),
- conquista pessoal (no original: personal achievement),
- independência das famílias (no original: independence of the families),
- sensação de intimidade (no original: sense of intimacy),
- ambiente amigável (no original: friendly environment),
- ambiente informal (no original: informal environment).

A coordenadora trabalha em parceria com 4 freelancers, normalmente oriundos da área artística e da educação, com vista a diversas tipologias das atividades:

- "Create and Make" - para crianças dos 5 aos 11 anos de idade - entrada livre / drop in.
- Workshops de 3 horas - para crianças dos 8 aos 11 anos de idade - entrada livre / sob marcação. As oficinas são, sempre que possível, precedidas por uma visita às exposições, ou a parte delas. Estas atividades são pensadas para ser usufruídas em família, e não apenas com as crianças enquanto os pais veem a exposição, pois o museu quer incentivar o processo colaborativo e intergeracional.
- Cursos de 3 dias - para jovens dos 12 aos 16 anos - entrada livre / sob marcação.

- Young Creators - para jovens dos 14 aos 19 anos - entrada livre. O mesmo grupo trabalha junto uma vez por mês de Junho a Março. Todos os anos são seleccionadas temáticas diferentes a ser trabalhadas pelos grupos, nomeadamente Service Design, Product Design, Communication/Graphics, Fashion, etc.

Esta entrevista foi um ponto de contacto com a instituição, e não pretende, de todo, ser uma análise exhaustiva ao Programa Educativo do Museu.

4.2. “CREATE & MAKE”: OFICINA PARA FAMÍLIAS

53

Data de observação: 19 Fevereiro de 2019

Local: Design Museum, Londres

Coordenação: Komal Kethia

Participantes: famílias, em modelo de “drop in”

Duração da atividade: informação não disponível

Descrição da atividade:

As famílias são convidadas a repensar a cidade, e os espaços para as crianças. São disponibilizados moldes em cartolina (fig. 54), que as crianças cortam, montam e colam, podendo personalizar as peças de acordo com as suas preferências e preocupações. Embora não tenhamos assistido à oficina em ação (e por conseguinte não tenhamos observado o processo de trabalho), tivemos possibilidade de apreciar os resultados finais dos projetos individuais, como poderemos ver nas figuras 55, 56, 57 e 58.

Fig. 53
Espaço onde se
realizam as oficinas
para as famílias
(fotografia da autora,
2019).





54

55

56



Fig. 54
Design Museum:
moldes disponíveis
para as crianças
utilizarem na oficina.
(fotografia da autora,
2019)

Fig. 55 e 56
Design Museum:
trabalhos resultantes
das oficinas.
(fotografias da autora,
2019)



57

58



Fig. 57 e 58
Design Museum:
trabalhos resultantes
das oficinas.
(fotografias da autora,
2019)



4.2. “WORK IN PROGRESS”

Data de observação: 19 Fevereiro de 2019

Local: Design Museum

Coordenação: Komal Kethia

Participantes: famílias, em modelo de “drop in”

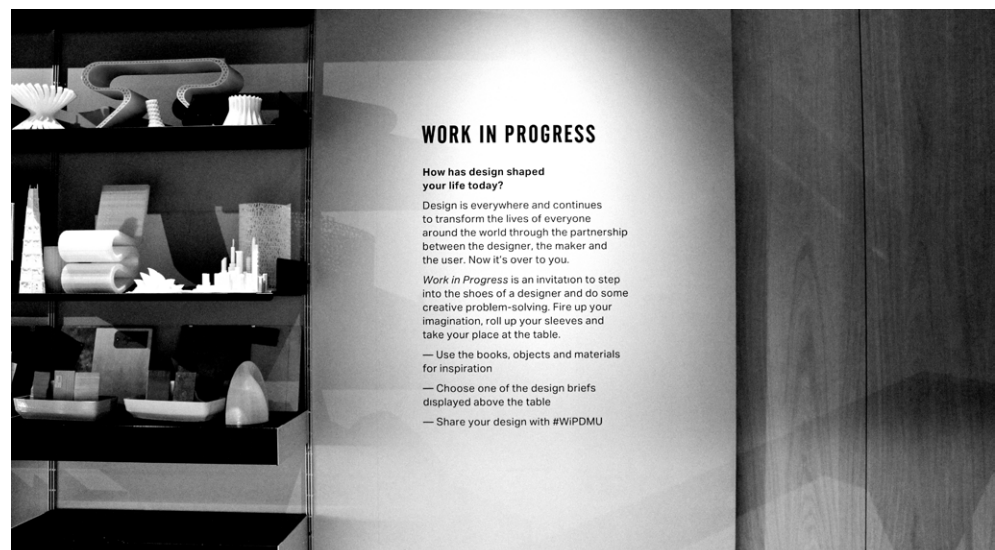
Duração da atividade: informação não disponível

Descrição da atividade:

Durante a exposição permanente do Museu, há vários momentos com propostas de interação com o público e as famílias. Esta zona observada (fig. 59 e 60) consiste numa mesa de trabalho com alguns briefings disponíveis (fig. 61 e 62), que os participantes poderão selecionar e responder, tendo em conta as metodologias de Design e tendo como inspiração os objetos visualizados durante a exposição.

Fig. 59

Design Museum:
‘Work in Progress’.
(fotografia da autora,
2019)





60

61

62



Fig. 60

Design Museum:

'Work in Progress' -
espaço da oficina.

(fotografia da autora,
2019)

Fig. 61 e 62

Design Museum:

'Work in Progress' -
'briefings' disponíveis.

(fotografias da autora,
2019)



5. CASA DA ARQUITETURA: “CIDADE FORA DA CAIXA”

63

Data de observação: Abril de 2019

Local: Casa da Arquitetura, Matosinhos

Concepção: Susana Gaudêncio

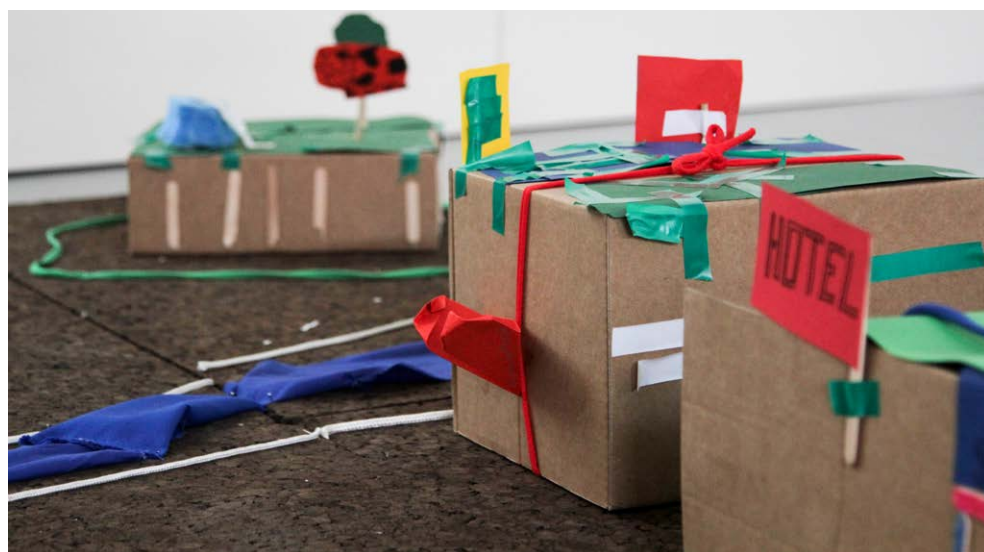
Participantes: Pré-escolar / 1º ciclo

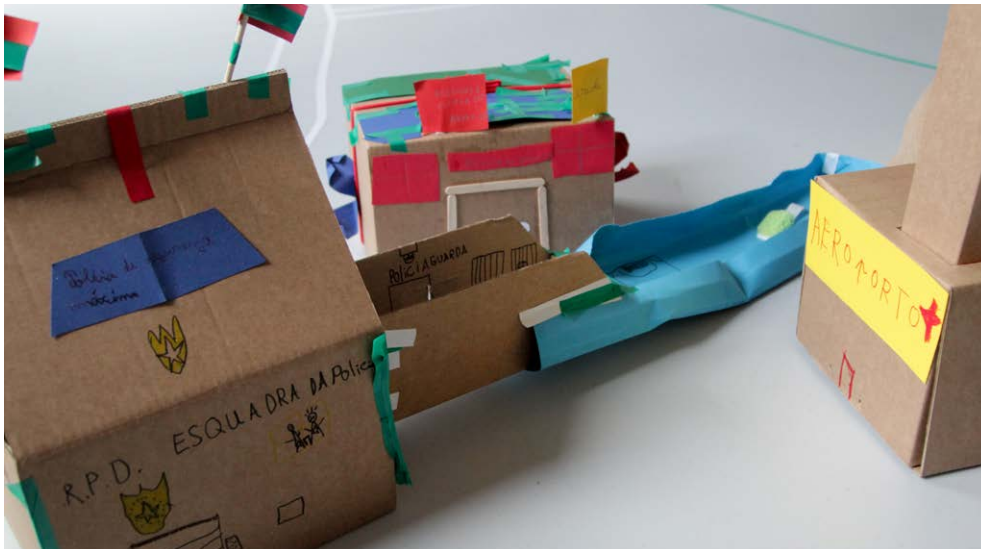
Duração da atividade: 1 h 30 m

Descrição da atividade:

“Nesta atividade vamos construir uma cidade fora da caixa! Os participantes recebem uma caixa surpresa, repleta de materiais, com imaginação e trabalho, desenho, e algum corta e cola poderão transformá-la numa casa, num jardim, numa praça, num pequeno ou grande edifício, numa ponte, num estádio, ou numa estação de metro. No final, sobre um grande mapa, edificamos uma cidade em conjunto.” (texto fornecido pela Casa da Arquitetura)

Fig. 63
Oficina ‘Cidade
fora da caixa’, na
Casa da Arquitetura
de Matosinhos.
(fotografia da
autora, 2019)





64

65

66



Fig. 64, 65 e 66
Oficina 'Cidade
fora da caixa', na
Casa da Arquitetura
de Matosinhos.
(fotografias da
autora, 2019)



67

68

69



Fig. 67, 68 e 69
Oficina 'Cidade
fora da caixa', na
Casa da Arquitetura
de Matosinhos.
(fotografias da
autora, 2019)





70

Fig. 70
Oficina 'Cidade
fora da caixa', na
Casa da Arquitetura
de Matosinhos.
(fotografia da
autora, 2019)

6. CÂMARA MUNICIPAL DE MATOSINHOS + OUPAS DESIGN: “TAL MÃE / TAL FILHO”

71

Data: 4 Maio de 2019

Local: Mercado de Matosinhos

Coordenação: Câmara Municipal de Matosinhos + Oupas Design

Participantes: famílias

Duração da atividade: 3 horas

Descrição da atividade:

Um projeto promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos, foi coordenada pelo Oupas Design, um coletivo especializado em projetos tridimensionais em cartolina.

As famílias foram convidadas a trabalhar em conjunto, construindo personagens com os moldes modulares disponíveis. Os moldes principais já estavam definidos e cortados. No entanto, os participantes tiveram liberdade para escolher de entre uma paleta muito diversa, fazendo conjugações sempre diferentes. Para além dos moldes, foram disponibilizadas cartolinas intactas com as quais os participantes puderam construir novas peças, quer estruturais quer acessórias. Foram muito ricas as interações inter-pessoais e intergeracionais, entre pais e filhos e a própria equipa. As crianças puderam desenvolver motricidade, estética e espírito criativo.

Fig. 71
Oficina “Tal mãe, tal
filho”. (fotografia da
autora, 2019).





72

73

74



Fig. 72, 73 e 74
Oficina "Tal mãe, tal
filho". (fotografias da
autora, 2019).



PART IV

CONCLUSÕES

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA

Após este percurso de investigação, estamos mais conscientes de que existe espaço para a disciplina do Design no processo educativo – em geral –, e na educação no espaço do museu, em particular.

O potencial educativo que as ferramentas do Design acarretam é imenso. As capacidades que o Design evidencia ao ser capaz de transmitir e propagar uma ideia num cartaz – por exemplo – não diferem muito em metodologia daquelas que poderão ser postas em prática para comunicar um conteúdo numa sala de aula ou num museu. A diferença que poderá existir na forma é, por si só, um outro desafio à criatividade do designer, e deve ser entendida como tal. As ferramentas metodológicas do Design, a sua capacidade criativa – transformando informação abstrata em algo visível, criando metáforas e analogias, gerando imagens e formas –, faz dele, no nosso entender, parceiro privilegiado nesta relação entre a criança e os conteúdos, sejam eles em contexto de educação formal – escola – ou não formal – neste caso particular, o museu.

O Design, na sua função de mediador, é dotado de capacidades criativas que facilitam a comunicação de qualquer que seja o conteúdo, ajustando-se ao público e contexto. Este foco no utilizador é, aliás, um dos pontos centrais da disciplina do Design, quando comparada com outras áreas artísticas ou tecnológicas. Esta zona de interseção onde que se encontra o Design, “dividido entre tecnologia, autoria e programa” (Providência 2012, p. 36), e estabelecendo “relações de fronteira com a engenharia (programa + tecnologia), com a arte (tecnologia + autoria) e com a gestão (autoria + programa)” (ibidem), faz dele uma disciplina privilegiada e com uma extraordinária capacidade para se assumir como coordenador, articulador e facilitador entre diversas disciplinas, sendo capaz de desenhar para públicos específicos, considerando interesses particulares e envolvendo disciplinas diversas no seu processo de investigação.

A conjunção da Educação, com a Museologia e o Design tornam esta proposta uma evidência das vantagens dos projetos multidisciplinares, que através dos seus diferentes contributos, provam que o todo é mais do que a soma das partes. Por isso quisemos, e queremos futuramente, envolver Professores, Educadores, Museólogos, Artistas, Psicólogos, Designers, procurando beber de cada um deles aquilo que na sua área de interesse pode contribuir para o projeto.

Abordámos também nesta dissertação as semelhanças existentes entre a profissão do Designer e a do Curador. Ambos são capazes de selecionar e hierarquizar a informação, expondo-a de forma a que o público melhor a compreenda. Da mesma maneira, o educador de um Museu seleciona a informação que as crianças procuram, organiza-a, hierarquiza-a e partilha-a, de modo a que as crianças se envolvam, e sintam curiosidade em colocar mais questões, que o educador voltará a devolver reorganizadas, num processo de diálogo contínuo e cujo processo é o ato de aprendizagem. Este procedimento poderá incluir algo material (objetos, suportes gráficos, oficinas) ou imaterial (diálogo, interações físicas, atuações efémeras).

Percebemos também nesta investigação, que a experiência é amiúde mais significativa do que um objeto em si. Quando, no Design Emocional, equacionamos a relação do utilizador com o objeto, falamos muito para além do objeto físico, e consideramos o valor imaterial da peça. Este vínculo vai ser a base relacional entre o utilizador e a experiência significativa, capaz de potenciar memórias duradouras e efetivas, indispensáveis ao processo educativo no museu.

Quando, nos casos de estudo apresentados nas instituições culturais visitadas, observamos os mecanismos de mediação utilizados, é constante a componente visual criativa e metafórica, assim como a componente plástica e processual, num cruzamento entre arte e técnica, zona em que o Design é profícuo. Essa constatação abre-nos portas à validação da pertinência do Design como ferramenta educativa em contexto de educação não-formal, e também eventualmente em contexto de educação formal, situação que gostaríamos de testar e comprovar futuramente. Acreditamos que Escola e Museu, apesar de muito distintos em diversos pontos, têm algo em comum: a vontade de criar cidadãos conscientes, com espírito crítico e interventivo, cidadãos capazes de fazer escolhas e de participar na sociedade de forma lúcida e responsável. Consi-

deramos que o Design tem ferramentas que podem potenciar esse envolvimento. Cremos, portanto, que a nossa investigação poderá ser útil a ambas as realidades.

Espera-se, por conseguinte, que esta dissertação possa ser um contributo para a investigação e aplicabilidade do Design na Educação e na Museologia, lançando bases para investigação futura e sendo, para nós, um primeiro fragmento do reconhecimento do ‘Design como ferramenta educativa’.

Sentimos a inevitabilidade de no futuro observar mais casos de estudo – em museus, escolas ou outras instituições culturais –, sistematizando estas relações multidisciplinares, e criando bases comparativas metodológicas entre as várias formas de comunicar com as crianças, relacionando de forma minuciosa as metodologias do Design com os métodos educativos de base construtivista, tanto no Museu como na Escola. Com base nessa sistematização, fará sentido desenhar modelos estratégicos passíveis de ser aplicados a situações efetivas – Museus e Escolas, avaliando empiricamente a sua pertinência e eficácia. Será também pertinente, comparar a aplicabilidade destes modelos nos dois tipos de educação: formal e não-formal.

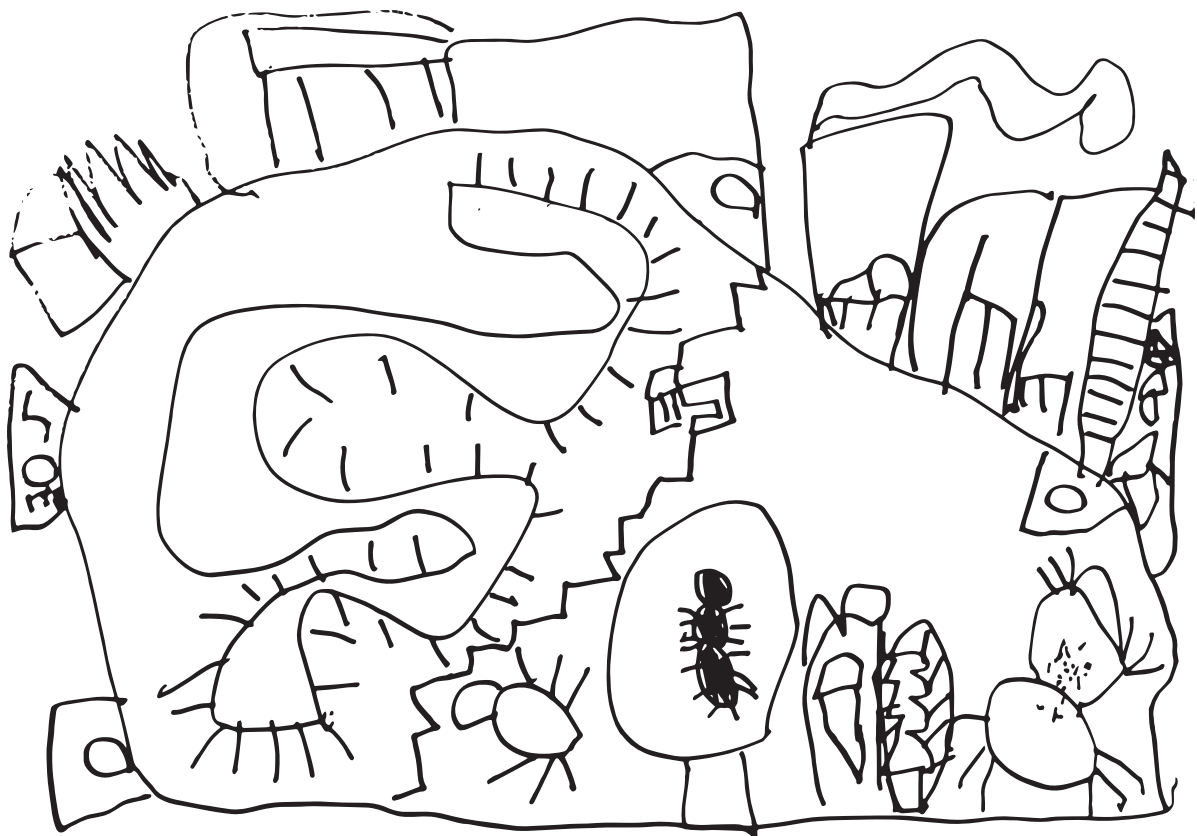
Percebemos também durante esta investigação que é importante que se respeitem os diversos intervenientes neste processo, valorando as suas prestações através de metodologias de processo participativo, que envolvam crianças e adultos, individualmente e em comunidade, potenciando o comprometimento, o sentimento de pertença e fomentando o envolvimento efetivo, quer na fase exploratória e de investigação, quer na etapa de sistematização de modelos, sua implementação e posterior avaliação. Esta diversidade de intervenientes é um impulsionador precioso para relações interpessoais, intergeracionais e comunitárias, fonte de riqueza para o projeto.

A sistematização da aplicabilidade do Design a outras áreas programáticas, pondo-o ao serviço de propósitos que, inicialmente, não são de imediata leitura é, no nosso entender, mais uma conquista para o entendimento da disciplina como um campo não estanque, mas dotada de braços que se esticam e entrelaçam entre si, gerando novas relações, prósperas e significativas, férteis em novas possibilidades. Entendamos portanto esta dissertação não como um trabalho fechado, mas como o início propulsor de alguma coisa.

“Fim – o que resta é sempre o princípio feliz de alguma coisa.”

Agustina Bessa-Luís (1922 – 2019)

BIBLIOGRAFIA



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, I. (org.) (2003). *Educação Histórica e Museus : actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica 2*. Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia/Uni. Minho. Braga.
- Barriga, S. & Gomes da Silva, S. (coord.) (2007). *Serviços educativos na cultura: desenhar pontos de encontro*. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Bártolo, J. (2010). *Design Relacional: Algumas notas*. Reactor. Acedido em 15/05/2019 em <http://reactor-reactor.blogspot.com/2010/06/design-relacional-algumas-notas-e.html>
- Berény, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Editora Rés. Porto.
- Blauvelt, A. (2008). *Towards relational design*. Design Observer. Acedido em 15/05/2019 em http://art.yale.edu/file_columns/0000/0076/blauvelt.pdf
- Calado, M. C., & C Carreto, R. (2011). *Design e Processo Expositivo: Criação e Comunicação de Ambientes Expositivos*. Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes, VOL IV (8). IPCB. ESART. Castelo-Branco.
- Camacho, C. F. (2007). *Serviços Educativos Na Rede Portuguesa de Museus: Panorâmica e Perspectivas*. In Barriga, S. & Gomes da Silva, S. (coord.) (2007). *Serviços educativos na cultura*. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Camacho, C. F. (2009). *Serviços Educativos Na Rede Portuguesa De Museus Panorâmica E Perspectivas*. In *Museos para la participación: Actas* (pp. 27-39). Corunha.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Temas e Debates. Lisboa
- Deleuze, G. (1985). *Les intercesseurs*. *L'Autre journal*, 8, 165-184. Les Éditions de Minuit, Paris. Acedido em 15/05/2019 em <http://lesilencequiparle.unblog.fr/2010/02/23/les-intercesseurs-gilles-deleuze/>
- Dias, S., Moura, M., Bártolo, J. (2013). *O Design Como Processo: A Metáfora do Jogo Enquanto Meio Participativo*. Atas do CIDAG - 2ª Conferência Internacional em Design e Artes Gráficas -Desafios conceptuais para o Design e a Produção Gráfica 146-152. Lisboa.

- Dias, S. (2015). *Design como Processo, uma reflexão sobre a dimensão lúdica, participativa e relacional para o design contemporâneo* (Tese de Doutorado). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto.
- Domingues, F., Licheski, L. (2017). *Desenvolvimento de material didático adaptado para crianças com deficiência visual no ensino da Geometria*. 16° Ergodesign – Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica. Rio de Janeiro.
- Eshach, H. (2007). *Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education*. Journal of science education and technology, 16(2), 171-190. Springer. Berlim.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2011). *The museum experience*. Routledge. London and New York.
- Fontoura, A. M. (2002). *EdaDe: educação de crianças e jovens através do Design* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Fontoura, A. M., Oberg, L., & Bassetti, M. L. (2006). *O design da informação no Pro-EdaDe*. InfoDesign: Revista Brasileira de Design da Informação, 3(1). São Paulo.
- Frois, J. P. (2008), *Os Museus de Arte e a Educação. Discursos e Práticas*. Museologia. pt, ano II, nº2/2008, pp. 63-75, Instituto dos Museus e da Conservação. Lisboa.
- Gomes da Silva, S. (2007). *Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus*. in Serviços educativos na cultura, 57-66. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Gomes da Silva, S. (2012). *Programa Descobrir. Sementes de educação artística para cidadãos curiosos*. Cadernos de Educação de Infância nº96. Associação dos Profissionais de Educação de Infância. Lisboa.
- Hein, G. (1995) – *The Constructivist Museum*. The Journal of Education in Museums No.16, GEM – Group for Education in Museums. Kent.
- Hein, G. (1998) – *Learning in the museum*. Routledge. London and New York.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge. London and New York.
- Huizinga, J. (2004). *Nature and significance of play as a cultural phenomenon*. in The performance studies reader, 117-20. Routledge. London and New York.
- Jimenez, S., Pohlmeier, A. & Desmet, P. (2015) *Positive design: Reference guide*. Delft University of Technology. Delft.
- Kibar, P. N., & Akkoyunlu, B. (2014). *A new approach to equip students with visual literacy skills: Use of infographics in education*. In European Conference on Information Literacy (pp. 456-465). Springer. Cham.

- Leite, M. J. P. (2017). *Comunicar Ciência Através da Infografia: o caso dos exoplanetas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. Companhia das Letras. São Paulo.
- Lipovetsky, G. (2019). *Agradar e tocar: ensaio sobre a sociedade da sedução*. Edições 70. Lisboa.
- Lopes, L. M. P. (2016). *Design (ing) para a inclusão em escolas básicas do 1º ciclo* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Arquitetura de Lisboa. Lisboa.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2004). *Pursuing happiness: The architecture of sustainable change*. Sage Journals. Thousand Oaks.
- Mead, M. (1974). *Grandparents as educators*. Teachers College Record. American Psychological Association. Washington.
- Miller, W. R. (1988). *A definição de design*. Tradução de João de Souza Leite. Acedido em 15/05/2019 em www.academia.edu/15847251/William_Miller_A_definição_de_design_The_definition_of_design.
- Morais, J. R. (2014). *Práticas curatoriais e design relacional* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha. Caldas da Rainha.
- Muchacho, R. (2009). *Museu e novos media: a redefinição do espaço museológico* (Dissertação Mestrado). Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Norman, D. (2004). *Why we love (or hate) everyday things*. Perseus Books Group. New York.
- Oliveira, M. (2010). *Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?*. Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2, 193-206. Porto.
- Papanek, V. (1984). *Design for the real world. Human ecology and Social change*. Thames and Hudson. London.
- Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projecto*. in Escola Moderna, 6, 56-61. Revista Escola Moderna. Lisboa.
- Piaget, J. (1952). *Play, dreams and imitation in childhood*. American Psychological Association. Washington.
- Providência, F. (2012). *Poeta, ou Aquele que Faz. A Poética como Inovação em Design* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Aveiro.

- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *A historical overview of theories of play*. in Multiple perspectives on play in early childhood education, 1-10. State University of New York Press. New York.
- Tschimmel, K. (2010). *Sapiens e Demens no pensamento criativo do design (Tese de Doutoramento)*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Tschimmel, K. (2012). *Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation*. In ISPIM Conference Proceedings. The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM). Manchester.
- Vlachou, M., & Alves, F. (2007). *Acessibilidade nos museus*. in Serviços educativos na cultura. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 10, 103-117. Ícone Editora. São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M., Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2003). *Things change*. In *Researching visual arts education in museums and galleries* (pp. 15-32). Springer. Dordrecht.
- Alexandre, R. F. (2009). *Porto através do jogo: uma construção lúdica para o Museu Casa do Infante* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto.
- Alexandre, R. F., Novaes, L., & Reis, A. (2019). *Reflexões sobre design e iniciativas participativas no contexto museal*. Design e Tecnologia, 9(17), 80-86. <https://doi.org/10.23972/det2019iss17pp80-86>
- Anderson, D., Piscitelli, B., & Everett, M. (2008). *Competing agendas: Young children's museum field trips*. Curator: The Museum Journal, 51(3), 253-273. Curator. California.
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). *Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning*. Curator: The Museum Journal, 45(3), 213-231. Curator. California.
- Azevedo, J. (2016). *O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade*. Entrevista por Ana Sousa Dias. Diário de Notícias. Disponível em www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-estaadaptado-a-realidade-4997445.html, acedido em 05/2019.
- Barca, I. (org.) (2003). *Educação Histórica e Museus: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica 2*. Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia/Uni. Minho. Braga.
- Barnard, M. (2013). *Graphic design as communication*. Routledge. New York and London.
- Barriga, S. & Gomes da Silva, S. (coord.) (2007). *Serviços educativos na cultura: desenhar pontos de encontro*. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Bártolo, J. (2010). *Design Relacional: Algumas notas*. Reactor. Acedido em 15/05/2019 em <http://reactor-reactor.blogspot.com/2010/06/design-relacional-algumas-notas-e.html>
- Berény, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Editora Rés. Porto.
- Blauvelt, A. (2008). *Towards relational design*. Design Observer. Acedido em 15/05/2019 em http://art.yale.edu/file_columns/0000/0076/blauvelt.pdf

- Bordenousky Filho, R., Fontoura, A. M., Oberg, L., & Ursi, E. S. (2005). *Pró EdaDe programa de educação através do Design*. In EDUCERE: Congresso Nacional de Educação (Vol. 5). Curitiba.
- Calado, M. C., & C Carreto, R. (2011). *Design e Processo Expositivo: Criação e Comunicação de Ambientes Expositivos*. Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes, VOL IV (8). IPCB. ESART. Castelo-Branco.
- Camacho, C. F. (2007). *Serviços Educativos Na Rede Portuguesa de Museus: Panorâmica e Perspectivas*. In Barriga, S. & Gomes da Silva, S. (coord.) (2007). *Serviços educativos na cultura*. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Camacho, C. F. (2009). *Serviços Educativos Na Rede Portuguesa De Museus Panorâmica E Perspectivas*. In *Museos para la participación: Actas* (pp. 27-39). Corunha.
- Crilly, N., Good, D., Matravers, D., & Clarkson, P. J. (2008). *Design as communication: exploring the validity and utility of relating intention to interpretation*. *Design Studies*, 29(5), 425-457. University of Cambridge. Cambridge.
- Cunha, M. (2007). *A educação pela arte na Fundação de Serralves* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Braga.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Temas e Debates. Lisboa
- Deleuze, G. (1985). *Les intercesseurs*. *L'Autre journal*, 8, 165-184. Les Éditions de Minuit, Paris. Acedido em 15/05/2019 em <http://lesilencequiparle.unblog.fr/2010/02/23/les-intercesseurs-gilles-deleuze/>
- Desmet, P. (2002). *Designing Emotions*. TU Delft. Delft.
- Desmet, P.; Jimenez, S.; Pohlmeier, A. (2015). *Positive Design, Reference Guide*. TUDelft. Delft.
- Desmet, P.; Pohlmeier, A. (2015). *Positive Design: An Introduction to Design for Subjective Well-Being*. TU Delft. Delft.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Capricorn Books. New York.
- Dias, S., Moura, M., Bártolo, J. (2013). *O Design Como Processo: A Metáfora do Jogo Enquanto Meio Participativo*. Atas do CIDAG - 2ª Conferência Internacional em Design e Artes Gráficas -Desafios conceptuais para o Design e a Produção Gráfica 146-152. Lisboa.
- Dias, S. (2015). *Design como Processo, uma reflexão sobre a dimensão lúdica, participativa e relacional para o design contemporâneo* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto.

- Dockett, S., Main, S., & Kelly, L. (2011). *Consulting young children: Experiences from a museum*. Visitor Studies, 14(1), 13-33. Charles Sturt University. Sydney.
- Domingues, F., Licheski, L. (2017). *Desenvolvimento de material didático adaptado para crianças com deficiência visual no ensino da Geometria*. 16º Ergodesign – Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica. Rio de Janeiro.
- Elwick, A. (2013). *Non-formal learning in museums and galleries* (Tese de Doutorado). Newcastle University. Newcastle.
- Eshach, H. (2007). *Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education*. Journal of science education and technology, 16(2), 171-190. Springer. Berlim.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2011). *The museum experience*. Routledge. London and New York.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums*. Rowman & Littlefield. Maryland.
- Falk, J. H., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). *The effect of visitors' agendas on museum learning*. Curator: The Museum Journal, 41(2), 107-120. California.
- Fontoura, A. M. (2002). *EdaDe: educação de crianças e jovens através do Design* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Fontoura, A. M., Oberg, L., & Bassetti, M. L. (2006). *O design da informação no Pro-EdaDe*. InfoDesign: Revista Brasileira de Design da Informação, 3(1). São Paulo.
- Fontoura, A. M. (2011). A interdisciplinaridade e o ensino do design. *Projetica*, 2(2), 86-95.
- Fontoura, A. M., & Pereira, A. T. (2004). *A criança e o design: aprender brincando*. In Anais do 6º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (pp. 323-329). São Paulo.
- Frois, J. P. (2008). *Os Museus de Arte e a Educação. Discursos e Práticas*. Museologia. pt, ano II, nº2/2008, pp. 63-75, Instituto dos Museus e da Conservação. Lisboa.
- Gomes da Silva, S. (2001). *Museus, cultura e sociedade: novos desafios, novas relações*. in *Educar Hoje-Enciclopédia dos Pais, Construir Saberes*. Lexicultural, 134-135. Atividades Editoriais. Amadora.
- Gomes da Silva, S. (2004). *Para além do olhar: construir experiências e memórias partilhadas*. Comunicação apresentada no encontro «Trabalhar nos museus», organizado pela APOM e realizado na Casa-Museu João Soares. Leiria.

- Gomes da Silva, S. (2006). *Para além do olhar: a construção e negociação de significados a partir da educação museal*. in Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Miradas al patrimonio*. Trea. Gijón, 107-124. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Gomes da Silva, S. (2006). *Museus e públicos: estabelecer relações, construir saberes*. Revista Turismo & Desenvolvimento, (5), 161-167. Lisboa.
- Gomes da Silva, S. (2007). *Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus*. in *Serviços educativos na cultura*, 57-66. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Gomes da Silva, S. (2012). *Programa Descobrir. Sementes de educação artística para cidadãos curiosos*. Cadernos de Educação de Infância nº96. Associação dos Profissionais de Educação de Infância. Lisboa.
- Hein, G. (1991). *Constructivist learning theory*. Institute for Inquiry. Available at: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>.
- Hein, G. (1995) – *The Constructivist Museum*. The Journal of Education in Museums No.16, GEM – Group for Education in Museums. Kent.
- Hein, G. (1999). *The constructivist museum*. in *The educational role of the museum*, 2, 73-79. Routledge. London and New York.
- Hein, G. (2002). *Learning in the Museum*. Routledge. London and New York.
- Hein, G. (2006). *Museum education*. in *A companion to museum studies*, 340-352. Wiley-Blackwell. Oxford.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. Routledge. London and New York.
- Holzman, L. (2002). *Vygotsky's zone of proximal development: the human activity zone*. In *Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Chicago.
- Holzman, L. (2016). *Vygotsky at work and play*. Routledge. London and New York.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.). (1999). *The educational role of the museum*. Routledge. London and New York.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture – Museum meanings*. Routledge. London and New York.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge. London and New York.
- Hughes, A., Kendall, P. (2009). *Psychometric Properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in Children with Anxiety Disorders*. Springer. Berlin.
- Huizinga, J. (2004). *Nature and significance of play as a cultural phenomenon*. in *The performance studies reader*, 117-20. Routledge. London and New York.

- Illeris, H. (2005). *Young people and contemporary art—four preconditions for learning in art galleries*. In Paper to be presented at the network session Arts, Cultures, and Education at the NERA congress. Oslo.
- Isa, B. (2017). *Museum pedagogy and learning experiences: an investigation into museum education from institutional perspectives*. RMIT University. Melbourne.
- Jacobson, R. E., & Jacobson, R. (Eds.). (2000). *Information design*. MIT press. Cambridge.
- Janes, R. R. (2009). *Museums in a troubled world: Renewal, irrelevance or collapse?*. Routledge. London and New York.
- Jimenez, S., Pohlmeier, A. & Desmet, P. (2015) *Positive design: Reference guide*. Delft University of Technology. Delft.
- Kibar, P. N., & Akkoyunlu, B. (2014). *A new approach to equip students with visual literacy skills: Use of infographics in education*. In European Conference on Information Literacy (pp. 456–465). Springer. Cham.
- Koskinen, I., Zimmerman, J., Binder, T., Redstrom, J., & Wensveen, S. (2011). *Design research through practice: From the lab, field, and showroom*. Elsevier. Amsterdão.
- Leal, V. O. (2007). *As artes plásticas como actividade lúdica no espaço museal: estudo de caso” Manhãs no museu”, realizadas no Museu de Arte Sacra, do Funchal* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Arquitetura, Urbanismo e Artes, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Leinhardt, G., Crowley, K., & Knutson, K. (Eds.). (2003). *Learning conversations in museums*. Taylor & Francis. Oxfordshire.
- Leite, M. J. P. (2017). *Comunicar Ciência Através da Infografia: o caso dos exoplanetas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press. New York.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. Companhia das Letras. São Paulo.
- Lipovetsky, G. (2019). *Agradar e tocar: ensaio sobre a sociedade da sedução*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, L. M. P. (2016). *Design (ing) para a inclusão em escolas básicas do 1º ciclo* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Arquitetura de Lisboa. Lisboa.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2004). *Pursuing happiness: The architecture of sustainable change*. Sage Journals. Thousand Oaks.
- Marandino, M. (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

McArdle, F., & Piscitelli, B. (2002). *Early childhood art education: a palimpsest*. Australian Art Education, 25(1), 11. Sidney.

McDonagh, D.; Hekkert, P.; Van Erp, J.; Gyi, D. (2004). *Design and Emotion*; Taylor and Francis. Oxfordshire.

Mcnaair, D., Heuchert, J., (2014) *The Profile of Mood States*. Springer. Berlin.

Mead, M. (1974). *Grandparents as educators*. Teachers College Record. American Psychological Association. Washington.

Miller, W. R. (1988). *A definição de design*. Tradução de João de Souza Leite. Acedido em 15/05/2019 em www.academia.edu/15847251/William_Miller_A_definição_de_design_The_definition_of_design.

Moles, A. A., & Jacobus, D. W. (1988). *Design and immateriality: What of it in a post industrial society?*. Design Issues, 25-32. MIT Press. Cambridge.

Morais, J. R. (2014). *Práticas curatoriais e design relacional* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha. Caldas da Rainha.

Mörsch, C. (2009). *At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation*. Documenta, 12, 9-31. Institute for Art Education/Departement of Cultural Analysis. Zurich.

Muchacho, R. (2009). *Museu e novos media: a redefinição do espaço museológico* (Dissertação Mestrado). Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

Munley, M. E., & Center, S. E. E. (2012). *Early learning in museums. A review of literature*. MEM & Associates. Smithsonian Institution. Washington.

Norman, D. (2013). *The design of everyday things: Revised and expanded edition*. Basic Books. New York.

Norman, D. (2004). *Why we love (or hate) everyday things*. Perseus Books Group. New York.

O'Grady, J. V., & O'Grady, K. (2009). *A designer's research manual: succeed in design by knowing your clients and what they really need*. Rockport Publishers. Beverly.

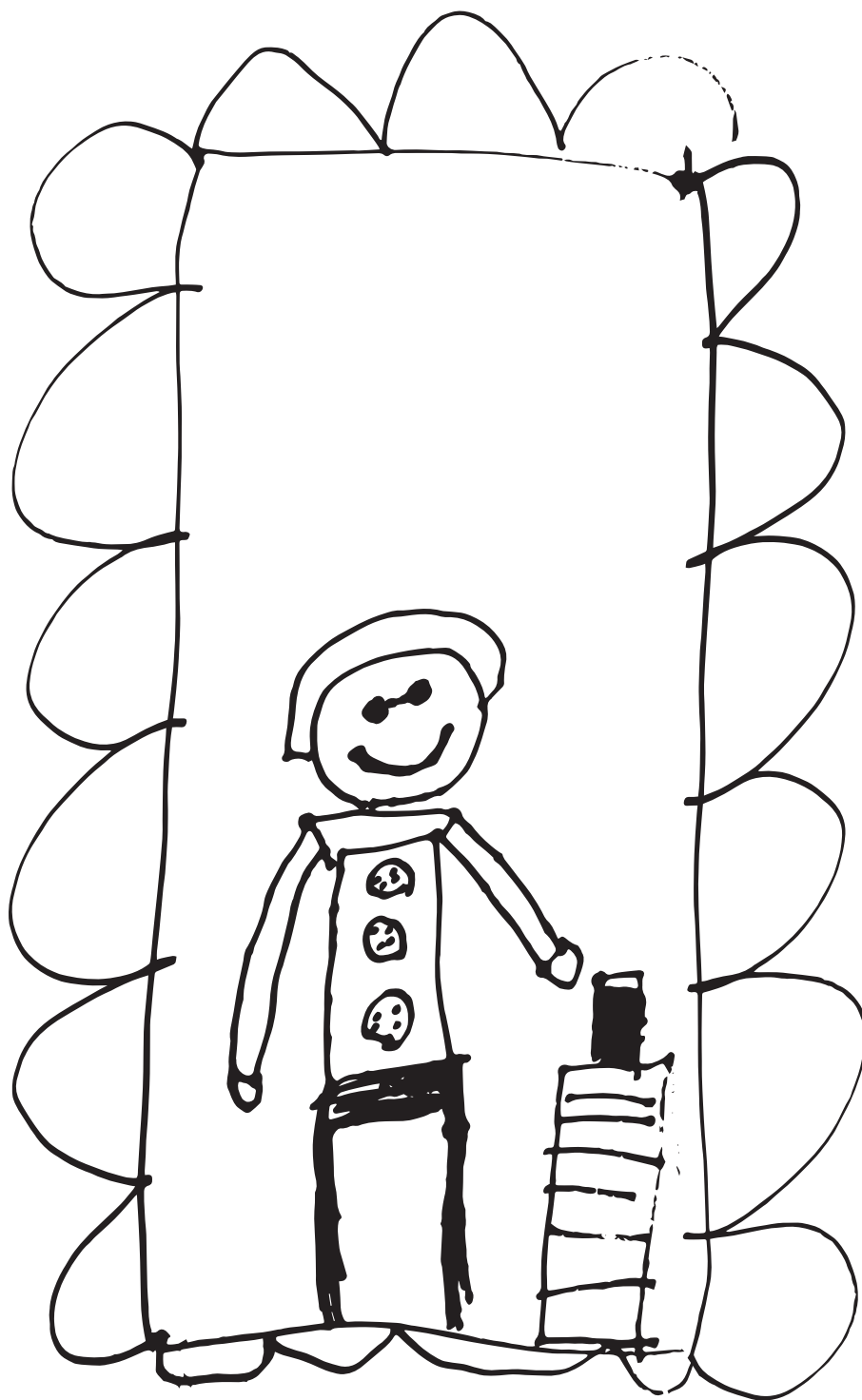
Oliveira, M. (2010). *Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?*. Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2, 193-206. Porto.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Artmed Editora. Porto Alegre.

- Papanek, V. (1984). *Design for the real world. Human ecology and Social change*. Thames and Hudson. London.
- Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projecto*. in Escola Moderna, 6, 56-61. Revista Escola Moderna. Lisboa.
- Piaget, J. (1952). *Play, dreams and imitation in childhood*. American Psychological Association. Washington.
- Pires, R. D. S. M. (2017). *Museu, poder e disciplina: análises sobre sua relação com os públicos escolares*. Revista Espaço Pedagógico, 24(3), 579-595. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo.
- Piscitelli, B. (2001). *Young Children's Interactive Experiences In Museums: Engaged, Embodied, And Empowered Learners*. in Curator: The Museum Journal, 44(3), 224-229. Wiley-Blackwell. California.
- Piscitelli, B. (2009). *Children, Art and Museums*. in Scope (Art & Design): Contemporary Research Topics, 4, 120-25. Otago Polytechnic. New Zealand.
- Piscitelli, B., & Anderson, D. (2000). *Young children's learning in museum settings*. Centre for Applied Studies in Early Childhood. Queensland University of Technology. Brisbane.
- Piscitelli, B., & Anderson, D. (2001). *Young children's perspectives of museum settings and experiences*. in Museum Management and Curatorship, 19(3), 269-282. Taylor and Francis. Oxford.
- Piscitelli, B., & Penfold, L. (2015). *Child centered Practice in Museums: Experiential Learning through Creative Play at the Ipswich Art Gallery*. Curator: The Museum Journal, 58(3), 263-280. Wiley-Blackwell. California.
- Piscitelli, B., Everett, M., & Weier, K. (2003). *Enhancing young children's museum experiences: A manual for museum staff. The QUT Museums Collaborative*. Australian Research Council. Lancaster.
- Providência, B., Brandão, R., & Albuquerque, P. B. (2018, September). *Designing for emotions: Evaluation of the drooler, a toy for preschoolers*. In Reverse Design: A Current Scientific Vision From the International Fashion and Design Congress (p. 389). CRC Press. Taylor and francis. Oxford.
- Providência, F. (2012). *Poeta, ou Aquele que Faz. A Poética como Inovação em Design* (Tese de Doutorado). Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Rego, T. C. (2013). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes Limitada. Petrópolis.

- Rice, D., & Yenawine, P. (2002). *A conversation on object centered learning in art museums*. Curator: The Museum Journal, 45(4), 289-301. Wiley-Blackwell. California.
- Rogers, R. (2009). *Get it: The Power of Cultural Learning: Feedback and Recommendations from a Public Consultation by the Culture and Learning Consortium*. Culture and Learning Consortium. London.
- Sanders, B. (Ed.). (1978). *The Craftsman: an anthology*. Peregrine Smith.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *A historical overview of theories of play*. in Multiple perspectives on play in early childhood education, 1-10. State University of New York Press. New York.
- Savva, A., & Trimis, E. (2005). *Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences*. in International Journal of Education & the Arts, 6(13), 1-23. Penn State Libraries Open Publishing. Pennsylvania.
- Sennett, R., (2008). *The craftsman*. Yale University Press. New Haven & London.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.
- Tschimmel, K. (2005). *O Sapiens e o Demens no pensamento do design: a percepção como centro*. in Revista Design em Foco. Universidade do Estado da Bahia. Bahia.
- Tschimmel, K. (2010). *Sapiens e Demens no pensamento criativo do design (Tese de Doutorado)*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Tschimmel, K. (2012). *Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation*. In ISPIIM Conference Proceedings. The International Society for Professional Innovation Management. Manchester.
- Tschimmel, K. (2014). *Designer ou Design Thinker: reflexão sobre Conceitos*. in PLI - Arte e Design, 5, 159-165. Edições ESAD. Matosinhos.
- Vlachou, M., & Alves, F. (2007). *Acessibilidade nos museus*. in Serviços educativos na cultura. Coleção Públicos. Setepés. Porto.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 10, 103-117. Ícone Editora. São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media. Berlin.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Relógio d'Água. Lisboa.
- Walter, A. (2011). *Designing for Emotion*. A Book Apart.
- Weier, K. (2004). *Empowering young children in art museums: Letting them take the lead*. in Contemporary Issues in Early Childhood, 5(1), 106-116. Sage Journal. California.
- Wundt, W. M. (1897). *Outlines of Psychology*. in: Classics in the history of psychology, York University, Toronto

ANEXOS



ANEXO 1

“Projetar para as emoções: Avaliação do babão, um boneco para crianças com idade pré-escolar”

B. Providência, R. Brandão, P. B. Albuquerque

Artigo publicado em Reverse Design: A Current Scientific Vision

From the International Fashion and Design Congress”, em 10/2018

PROJETAR PARA AS EMOÇÕES: Avaliação do *babão*, um boneco para crianças com idade pré-escolar

B. Providência

Lab2PT / Escola de Arquitetura da Universidade do Minho

R. Brandão

Mestrado em Design de Produto e Serviços da Escola de Arquitetura da Universidade do Minho

P. B. Albuquerque

Escola de Psicologia da Universidade do Minho

Abstract:

Este artigo trata o processo de avaliação emocional de um produto e a sua pertinência e aplicação a um grupo de crianças dos 3 aos 5 anos de idade. É abordado o papel das emoções e dos sentimentos para o crescimento humano, enfatizando os conceitos de design emocional e de design positivo, que têm um papel muito importante no exacerbar da experiência com o utilizador, na produção de emoções e sentimentos que propiciam o progresso civilizacional. Este estudo pretende ser um trabalho exploratório que visa compreender as emoções e sentimentos despertados na interação das crianças com um boneco construído de forma artesanal.

PALAVRAS CHAVE: design emocional, design positivo, avaliação emocional, eudaimonia, criança, brinquedo, pigmento cromotrópico

Introdução

Nas últimas décadas, o design emocional tem vindo progressivamente a assumir-se como um domínio de investigação que trabalha a interação do utilizador com os objetos a partir das suas experiências sensoriais e cognitivas, focando-se nos estímulos e na percepção que este tem do prazer e do afeto. Neste sentido, especialistas de diversa áreas, como Damásio, Jordan, Norman ou Desmet, têm trabalhado esta problemática de diferentes pontos de vista, com contributos teóricos e metodológicos distintos, porém com um denominador comum: a análise e avaliação da percepção emocional como uma das abordagens que permite melhorar a qualidade de vida dos utilizadores.

Os dois eixos que serviram de base à análise deste caso de estudo foram, por um lado, o design para as emoções e para os afetos e, por outro, as técnicas de avaliação emocional, procurando-se a partir deste quadro teórico compreender a resposta das crianças aos estímulos emocionais provocados por um objeto.

Projetar para as emoções: design positivo e os afetos

Tomou-se como ponto de partida a definição de afeto como o conjunto das emoções e dos mecanismos que são responsáveis pela produção de experiências que se tornam sentimentos.

“Feelings accompany the unfolding of life in our organisms, whatever one perceives, learns, remembers, imagines, reasons, judges, decides, plans, or mentally creates. Regarding feelings as occasional visitors to the mind or as caused only by the typical emotions does not do justice to the ubiquity and functional importance of the phenomenon.” (Damásio, 2018, pp. 119)

É importante distinguir entre Emoção e Sentimento, muito embora estes dois termos sejam comumente utilizados com o mesmo propósito. Segundo a corrente da neurociência na qual António Damásio se inclui, as emoções são algo de físico que se passa no nosso corpo, enquanto os sentimentos são a reação mental a esses acontecimentos. A emoção, embora seja desencadeada pela mente, é algo visível, que acontece no nosso corpo através de reações endócrinas e, por isso, difícil de esconder dos outros: alterações fisiológicas internas, expressões faciais, tonalidades de pele que alteram, movimentos corporais.

Assim, uma emoção é uma alteração de intensidade variável, que pode ter valência mais positiva ou mais negativa, e que surge na sequência de um certo confronto com um agente interno ou externo. Por sua vez, o sentimento, por ser produção mental dessa alteração, é algo que não se vê, e por isso é mais facilmente manipulável. Uma pessoa pode ter um determinado sentimento e conseguir escondê-lo, comportando-se da forma oposta, mas ser-lhe-á mais difícil mascarar uma emoção.

“Feelings can annoy us or delight us, but that is not what they are for if we are allowed to think teleologically for a moment. Feelings are for life regulation, providers of information concerning basic homeostasis or the social conditions of our lives. Feelings tell us about risks, dangers, and ongoing crises that need to be averted. On the nice side of the coin, they can inform us about opportunities. They can guide us toward behaviors that will improve our overall homeostasis and, in the process, make us better human beings, more responsible for our own future and the future of others.” (Damásio, 2018, pp. 163)

O Design para as Emoções visa conceber os produtos cujos estímulos - visuais, tácteis, sonoros, de paladar ou olfativos - despertam determinada emoção no utilizador, e consequentemente, um sentimento, quer seja ele negativo ou positivo. A experiência que o utilizador tem com um produto não é só condicionada pela sua funcionalidade, mas também pelo seu significado estético, afetivo, pessoal, social e cultural. Esta relação é também condicionada pelo contexto, tipo de utilizador, e também pelo seu estado de humor no momento da interação. Assim, poderá dizer-se que o utilizador em interação com um objeto tem uma experiência emocional, uma experiência de conhecimento e uma experiência estética (Norman, 2004).

A interpretação da relação do utilizador com o objeto tem sido estudada por vários autores. Se bem que com denominações diferentes, todos dão atenção às fases Estética, Funcional e das Memórias. Citando Donald Norman (2004), o processo cognitivo dá-se a três níveis: Visceral, Comportamental e Reflexivo.

A resposta visceral a um objeto acontece num nível de pré-consciência, pré-pensamento. É a resposta imediata ao estímulo, e foca-se sobretudo na sua aparência visual e no toque. No entanto, há diferenças substanciais nos modos como os diferentes indivíduos respondem a esse estímulo. De facto, embora o sistema visceral se tenha desenvolvido para proteger o corpo dos perigos, muitas das experiências procuradas intencionalmente nos humanos incluem sentimentos de horror e de perigo, como a visualização de filmes de terror, ou a prática de desportos radicais, em que a produção de adrenalina resulta em prazer.

No nível seguinte encontra-se a resposta comportamental que foca na experiência que o utilizador vive quando interage com o produto. Essa experiência tem vários níveis: funcional, pelas atividades que executa; de eficácia, na execução da função; e ainda de usabilidade, pela facilidade com que o utilizador interage com o produto e consegue que funcione.

Por fim, surge o nível reflexivo, que satisfaz o utilizador seja porque este se sente identificado com o objeto por lhe suscitar boas memórias, seja porque sente que na sua interação com o objeto surgem perspectivas que pode considerar positivas em relação ao futuro.

Um objeto pode desencadear estes três níveis de respostas em diferentes proporções, sendo que nem sempre todos têm a mesma preponderância para todos os indivíduos. Isto acontece por diversas circunstâncias e contextos (social, cultural, de personalidade individual) que podem valorizar mais uns do que outros aspetos, tornando o objeto com características mais próximos de determinado nível. Faz sentido, portanto, ser analisada e medida, através da avaliação emocional, a relação do sujeito com o objeto, percebendo de que forma interage com ele, e de que forma essa interação lhe suscita emoções.

Design Positivo

“As emoções são uma expressão dos nossos valores; desenhar para as emoções é desenhar para valores.” (Desmet, 2015, p. 37)

Considerando que o Design Positivo é o Design Emocional para a Felicidade ou o Design dos Sentimentos Felizes e que a felicidade assume um papel primordial na vida e na evolução do Homem, a questão que se coloca é: o que faz alguém feliz?

Segundo Lyubomirsky, existem três princípios fundamentais para a felicidade: 50% correspondem ao factor genético, 10% às circunstâncias da vida, 40% às atividades intencionais do dia-a-dia (Lyubomirsky ed al, 2004). É principalmente nestes 40% que o Design Positivo trabalha.

A humanidade encontra-se numa era pós-materialista, o que quer dizer que percebeu que não só os objetos a faz feliz. O ser humano obtém prazer na aquisição e no manuseamento de objetos, mas também, e com um impacto a mais longo prazo, na criação e vivência de experiências não-materiais. Não interessa apenas o prazer efémero, e o evitar de dor momentânea, ou hedonismo, mas também a eudaimonia, que corresponde ao prazer que o Homem tira do seu desenvolvimento pessoal e do sentido geral da vida.

Assim, o Design Positivo será aquele que resulta numa emoção positiva, num dia melhor para o utilizador, numa perspectiva de futuro mais risonho e, em última instância, no florescimento da humanidade.

O designer pode trabalhar e acentuar os estímulos de um produto ou serviço para que a emoção que o utilizador sente ao interagir com ele seja mais intensa. Segundo Pieter Desmet (2015), o Design Positivo deve obedecer a três princípios base: desenhar para o prazer, para a virtude e para o significado pessoal. Ou seja, deve ser algo que nos cause bem estar, que contribua para que sejamos pessoas moralmente mais corretas, e que tenha algum significado, quer relativo ao passado, quer a algum objetivo de vida futuro. Deve, igualmente, conter as seguintes características: ter um impacto de longo prazo; conseguir equilíbrio entre prazer e significado, entre objetivos a curto e a longo prazo, entre preocupações individuais e sociais; não deve ser uma solução rápida e transitória a algo, mas deve conter possibilidades de suporte adaptativas. Por outro lado, deve conter uma solução personalizada a um problema, e não uma resposta generalista que almeje servir a todos, pois dessa forma não poderíamos incluir preocupações de contexto na relação. Por fim, deverá envolver ativamente o utilizador na resposta ao problema. É muito importante perceber que todo o objeto está inserido num contexto social, cultural, geográfico e temporal, logo assumindo um design positivo aos olhos de um utilizador A, num tempo X, e sendo potencialmente obsoleto, inútil e sem significado para o utilizador B, num

tempo Y. Cabe portanto ao designer analisar estes contextos e perceber de que forma poderá responder ao desafio de forma mais eficaz e personalizada. Portanto, é aqui também pertinente a questão da avaliação emocional da relação sujeito/objecto, pois só dessa forma poderemos concluir de que forma a interação se deu, e quais as emoções que gerou.

“... it is not possible to talk about thinking, intelligence, and creativity in any meaningful way without factoring in feelings. Feelings play a role in our decisions and permeate our existence.” (Damásio, 2018, p. 163)

A AVALIAÇÃO EMOCIONAL DO OBJETO

Wundt propôs, em 1897, que as emoções possam ser classificadas em termos de "pleasurable ou unpleasurable", "arousing ou subduing" e "strain ou relaxation". De facto, a maioria dos modelos de classificação de emoções ordenam-nas tendo em conta três fatores: valência (positiva ou negativa), ativação (calmante ou excitante) e dominância (dominante ou dominada). Os produtos podem, assim, ser também classificados segundo estes parâmetros, consoante as emoções que despertam.

Enquanto que a classificação das emoções é, de certa forma, consensual, o quadrante onde se situam os produtos a elas associados não é universal, já que o mesmo produto pode despertar emoções diferentes em diferentes pessoas, ou em diferentes contextos. O designer pode almejar a que um produto desperte determinada emoção num público alvo específico, mas só quando confrontado com a interação utilizador/objeto poderá tirar conclusões mais concretas sobre a sua eficácia. Para perceber esta dinâmica, terá que ser feita uma avaliação emocional, que se desenvolve de diferentes maneiras, com diferentes meios, para alcançar diferentes objetivos.

Poderá ser feita uma análise emocional ao objeto em si (forma, textura, cor), à interação objeto/utilizador (funcionalidade, eficácia, usabilidade), ou até ao estado de espírito do utilizador antes ou depois de interagir com o objeto, ou o seu estado emocional quando, depois da interação, é privado do objeto, entre outros exemplos.

As avaliações podem ter por base expressões verbais, gestuais, faciais, vocálicas, motoras, posturais ou fisiológicas. Poder-se-á analisar e medir essas reações por meio de escalas de avaliação psicológicas de auto-relato (com recurso à resposta subjetiva do sujeito - questionários cujas hipóteses de resposta para escolha são dadas de forma nominal, ordinal, intervalar ou proporcional, por exemplo), análise de medidas periféricas (biofeedback, temperatura facial, respostas musculares, frequência cardíaca, etc) ou análise de medidas do funcionamento central cerebral (através de ressonância magnética funcional ou registo de potenciais evocados).

Metodologia e Caso prático

Para este caso de avaliação emocional foi dinamizada uma sessão na escola OSMOPE, no Porto, numa sala de Jardim de Infância mista, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, tendo sido utilizado um brinquedo, produzido para a ocasião com o objetivo de despertar a interação emocional das crianças, e um questionário de avaliação baseado num guião de escalas psicológica de auto-relato. Tomou-se como base alguns dos métodos de avaliação emocional já desenvolvidos por diferentes autores, como o POMS ou o PANAS-C, dos quais se adaptou o conteúdo das questões.

O brinquedo, apelidado pelas crianças de “babão”, foi produzido artesanalmente, tomando como base um volume de formas simples, arredondadas, de dimensões que se adaptassem à mão de uma criança. A base foi feita em madeira de bétula branca, que tem uma cor clara e uma textura e toque suaves, características que se adequam ao destinatário selecionado. Esta escolha confere peso ao objecto, uma ligação emocional com o natural, robustez e durabilidade. O gorro é tricotado à mão em fio de lã natural, despertando memórias e tornando mais fortes as relações entre o objecto e a família, numa associação com os gorros tricotados em casa. Como refere Aaron Walter, na sua obra “Designing for Emotion”, de 2011, a componente manual confere alma e carácter aos produtos:

“As mass production expanded in the mid-nineteenth century, the Arts and Crafts movement sought to preserve the craftsman’s role in domestic goods production, and with it the human touch. The founders of the Arts and Crafts movement revered the things they designed, built, and used every day. They recognized that a craftsman leaves a bit of themselves in their work, a true gift that can be enjoyed for many years.” (Walter, 2011, p. 2)

Considerou-se que a interação da criança com o objeto foi potenciada por dois elementos mutáveis: os olhos e um símbolo na zona do peito, que são pintados com tinta cromotrópia que reage ao calor do toque da mão da criança. Quanto ativados pela ação do toque no babão, os olhos fecham - e o coração/raio/bola aparecem por contraste cromático -Figuras 1 e 2.



Fig. 1 Fase inicial



Fig. 2 Babão depois da ativação do pigmento cromotrópico

De modo a perceber as respostas emotivas da criança ao boneco testaram-se as seguintes interações: Fechar dos olhos e surgimento do símbolo no peito, com três variáveis i) coração, ii) bola, iii) raio

O POMS (Profile of Mood States) é uma escala desenvolvida por McNair, Droppleman, e Lorr, em 1971. Este método mede seis dimensões diferentes de humor durante um período específico de tempo, com auxílio de uma escala de Likert de 5 pontos, que serve como base de resposta a um questionário de 65 questões, na sua versão completa, ou 37 questões, na sua versão reduzida, criada por S. Shacham em 1983.

O PANAS-C (Positive and Negative Affect Schedule - Children) é uma derivação para a infância do

método PANAS, criado em 1988 por investigadores da Universidade de Minnesota e da Universidade Metodista Meridional do Texas, e que mede o afeto negativo e positivo dos participantes relativo a determinada situação. Utiliza também um questionário de auto-retrato com uma escala de Likert de 5 pontos. O PANAS-C foi desenvolvido na tentativa de diferenciar as expressões afetivas de ansiedade e depressão em crianças, é simplificado e tem uma duração mais curta que a versão original.

Para este caso de estudo, elaborou-se um questionário muito simples adaptado à idade das crianças, tendo como base a escala intervalar de Likert, mas reduzindo-a a 3 pontos, de modo a que fosse possível às crianças responderem com base em graus de “não”, “mais ou menos” ou “sim” (fig. 3 e 4). Foi também disponibilizado espaço para as crianças desenvolverem as suas opiniões livremente.

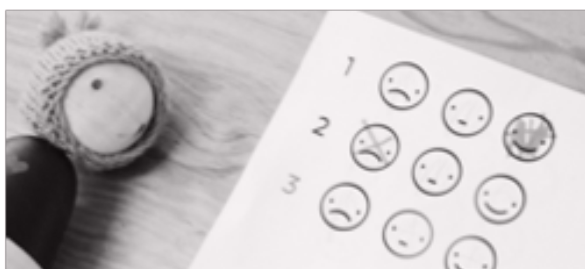


Fig. 3 - Escala adaptada dos métodos POMS e PANAS-C. / Fig. 4 - Folha de respostas das crianças.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EMOCIONAL - SESSÃO OSMOPE

No dia 1 de Fevereiro de 2018 foi feita uma visita à escola, na qual foram avaliadas 25 crianças dos 3 aos 5 anos (Fig. 5), que nem sempre estiveram do início ao final da sessão, razão pela qual os números totais nas tabelas por vezes podem variar.

A avaliação abordou o nível visceral, reflexivo e comportamental do processo cognitivo.

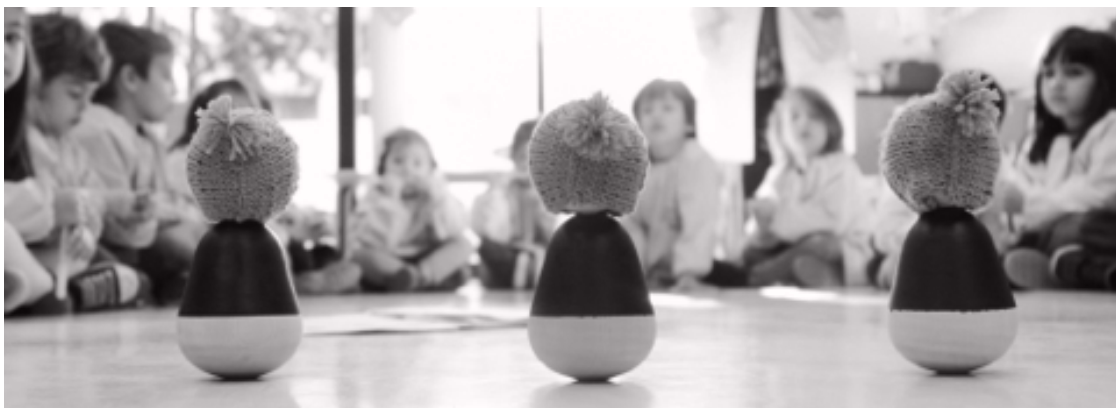


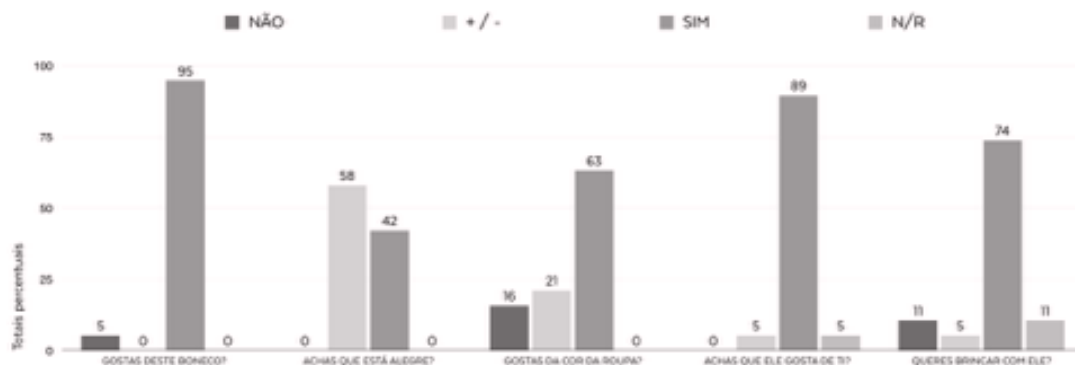
Fig. 5 - Sessão na OSMOPE.

Fase 1 - Nível visceral do processo cognitivo

- > Avaliação da interação da criança com o boneco no seu estado inicial
- > Objetivo: Avaliar a reação das crianças ao brinquedo antes da interação
- > Com a turma toda junta num primeiro momento, e antes de interagirem com o boneco, foram elaboradas questões às quais as crianças responderam pintando na folha de respostas o ícone correspondente à sua resposta (Fig. 4).

As respostas podem ser visualizadas no gráfico 1:

Gráfico 1 – Avaliação visceral do processo cognitivo



Algumas interpretações ao gráfico 1:

- A maioria das crianças (63%) disse gostar da cor preta. Este estudo poderia ser aprofundado numa fase seguinte, analisando as respostas das crianças face a bonecos de cores diferentes, com vista a perceber efetivamente quais as suas preferências cromáticas.
- Embora 18 crianças (95%) tivessem respondido que gostavam do boneco, apenas 14 (74%) respondeu que queria efetivamente brincar com ele. No entanto, é de salientar que a grande maioria gostou e quis brincar com o brinquedo mesmo antes de saber das suas possibilidades no que toca à mutação pelo efeito da tinta cromotrópica.
- A maioria achou que o boneco não estava triste nem alegre. Num total de 19 crianças, 11 (58%) responderam “mais ou menos”, contra 8 respostas “sim” e 0 “não”. Poderá ser posteriormente estudado se esta resposta se deve à inexistência de expressão no rosto do boneco.

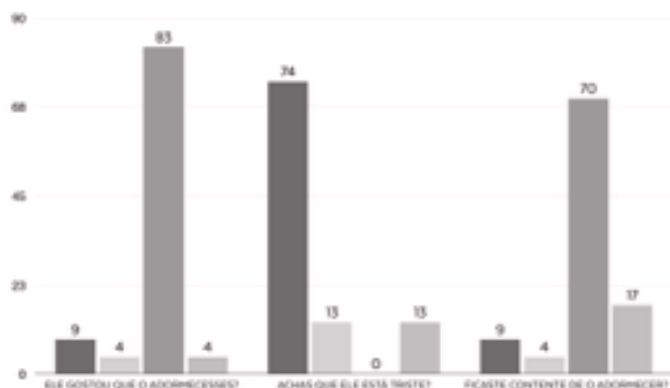
Fase 2 - Nível comportamental do processo cognitivo

- > Avaliação da interação criança/objeto com variante ativação dos olhos por toque no boneco
- > Objetivo: Avaliar a interação da criança com o boneco, na sua componente fechar os olhos resultante do efeito potenciado pela tinta cromotrópica.
- > Dividem-se as crianças, por idade, em 3 grupos. As mesmas perguntas são feitas a cada grupo.
- > Com o calor na cara do boneco, o desenho dos olhos alterou-se e o boneco ficou como se estivesse a dormir. A reação foi de espanto pelo fenómeno que tinha acontecido. Os mais velhos tentaram descobrir como acontecia. Quando o boneco ficou com os olhos fechados, as crianças, espantadas e ao mesmo tempo entusiasmadas, fizeram imediatamente silêncio para que o

boneco não acordasse. Uma das crianças ofereceu-se para o ir por numa mesa a dormir, de forma muito cuidadosa e sem fazer barulho. Esta reação também pode ser analisada e lida como positiva na relação que as crianças têm com a experiência.

Os resultados às questões estão representados no gráfico 2

Gráfico 2 - Avaliação comportamental do processo cognitivo



Destes dados se conclui que as crianças acharam claramente que o boneco tinha ficado satisfeito por ter sido adormecido, que não tinha ficado triste por causa disso, e que elas gostaram de participar neste processo de transformação.

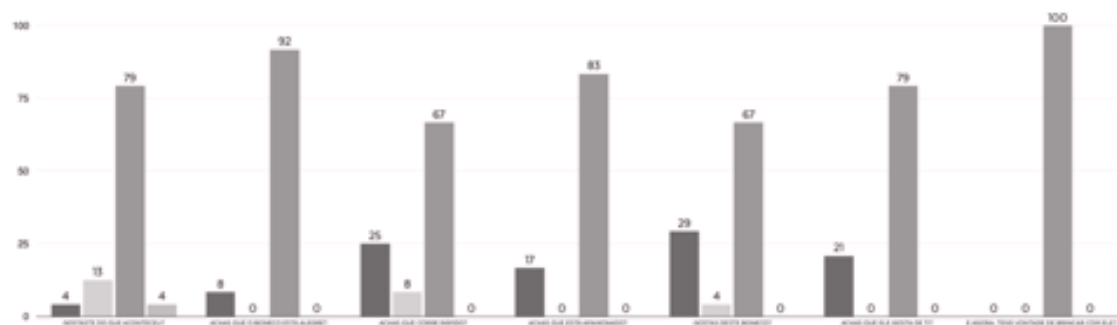
Fase 3 - Nível reflexivo do processo cognitivo

> Avaliação do boneco com respectiva ativação do símbolo no corpo.

> Objetivo: Avaliar a interação da criança com o boneco quando o símbolo no seu corpo aparece. Perceber a relação entre o símbolo e as memórias e associações culturais e sociais da criança. Analisar a sua relação emocional com o objecto em comparação com a avaliação inicial.

> Dividiram-se as crianças, por idade, em 3 grupos. As crianças de 3 anos ficaram com o boneco que tem o círculo no peito, as dos 4 anos com o coração e as de 5 anos com o raio. As mesmas perguntas foram feitas a cada grupo.

Gráfico 3 - avaliação reflexiva do processo cognitivo



Interessa aqui, para além dos resultados globais, expressos no gráfico 3, que se analisem os resultados pormenorizados relativos a cada faixa etária, expressos no quadro 1.

Quadro 1

		3 ANOS (9 crianças)				4 ANOS (10 crianças)				5 ANOS (5 crianças)			
		BONECO COM BOLA				BONECO COM CORAÇÃO				BONECO COM RAIO			
PARTES		NÃO	+/-	SIM	NR	NÃO	+/-	SIM	NR	NÃO	+/-	SIM	NR
1	GOSTASTE DO QUE ACONTECEU?	1	2	5	1		1	9				5	
2	ACHAS QUE O BONECO ESTÁ ALEGRE?	2		7				10				5	
3	ACHAS QUE CORRE RÁPIDO?		2	7		1		9		5			
4	ACHAS QUE ESTÁ APAIXONADO?	2		7		1		9		1		4	
5	GOSTAS DESTA BONECO?	1		8		6	1	3				5	
6	ACHAS QUE ELE GOSTA DE TI?	2		7		3		7				5	
7	E AGORA, TENS VONTADE DE BRINCAR COM ELE?			9				10				5	

Esta parte do questionário foi respondida em grupo, ou seja, foram perguntadas as respostas às crianças, que colocavam o braço no ar, e assentadas as respostas em números pelos adultos.

Pretendia-se perceber se havia percepções distintas entre os bonecos com os diferentes ícones. Note-se que, nesta fase, as respostas foram bastante condicionadas pelo cansaço das crianças, que se refletiu no seu estado emocional. Constatou-se que a atividade foi um pouco mais longa do que era desejável. De salientar também outra variante que condicionou os resultados. O grupo dos 3 anos e o dos 5 anos estavam sentados em mesas, enquanto que o dos 4 anos, mais numeroso, estava sentado no chão, uma postura mais propícia a distrações. Foi notória uma crescente falta de vontade de cooperação deste grupo nesta última fase.

Se numa primeira fase surge apenas 1 criança a dizer que não gosta do boneco, nesta etapa 7 respondem “não”, 1 “mais ou menos” e 16 “sim”. Acredito que isto não são respostas com significado estatístico relativamente ao objeto (talvez relativamente ao questionário em si o sejam), uma vez que na pergunta final todas as crianças respondem que querem brincar com o boneco.

Por outro lado, analisando a questão dos símbolos, é curioso verificar que não há relação entre o raio e o “correr rápido” (“não tem pernas” - foi dito por uma das crianças - “por isso não pode correr!”) ou ligação direta entre o coração e o “estar apaixonado” - independentemente do símbolo, dizem maioritariamente que o boneco está apaixonado.

É também interessante perceber a diferença de respostas, da primeira para a terceira fase, à questão “Achas que o boneco está alegre?”. Se da primeira vez se anotaram 11 respostas “mais ou menos” e 8 respostas “sim”, na terceira fase assiste-se a uma viragem de resultados, com 2 respostas negativas e 22 positivas. Poder-se-á concluir que esta mudança nas respostas se deveu à interação com o boneco?

Por fim, foi perguntado às crianças se queriam ficar com um dos bonecos na sala, que é mais uma forma de lhes perguntar se gostavam do objecto, e se lhes queriam dar um nome. A resposta foi unânime, por isso seguiu-se para a escolha do nome. Cada criança deu a sua sugestão, que foi depois votada por todos. Foi-lhes também questionado qual o boneco que queriam. De um total de 24 crianças, 8 gostaram mais do boneco com o raio, 13 do boneco com o coração, e 3 do boneco com a bola.

CONCLUSÃO

Concluiu-se, da avaliação emocional feita, que as crianças reagiram positivamente ao boneco, e ficaram com vontade de interagir e brincar com ele. As experiências proporcionadas acentuaram, sem dúvida, a relação afectiva entre os utilizadores e o objeto. O entusiasmo demonstrado no final, quando perceberam que o boneco iria ficar na sala, a par dos momentos em que - durante os preenchimentos das fichas - foram pegando e interagindo com o boneco, especialmente quando não lhes era pedido, serão porventura as provas mais sólidas de que a avaliação foi muito positiva.

Do método de avaliação, que havia sido desenvolvido a pensar nas crianças, aponta-se o facto de ter sido um pouco longo de mais para os mais novos. Um grupo de idades mistas tem exigências muito específicas, e numa futura intervenção isso deverá ser tido em conta.

Por outro lado, os ícones escolhidos para o “não”, “sim” e “mais ou menos”, podem ter sido, por vezes, confusos. Por exemplo, na pergunta “achas que o boneco está triste?” o medidor de resposta foi confundido com a resposta em si, originando falsas conclusões, pois as crianças que queriam responder que o boneco não estava triste, e portanto estava contente, pintavam a cara feliz, quando na realidade deveriam pintar a cara triste, pois a resposta à questão era, na verdade, negativa.

Apesar destes pontos menos positivos, as crianças iniciaram o estudo muito receptivas, cooperativas e participativas.

Pretende-se dar seguimento a este projeto. Esta fase de estudo inicial e a sessão com as crianças serviram como base para trabalho futuro. Desta forma, os pontos que correram menos bem poderão ser reformulados e re-orientados nas fases seguintes.

AGRADECIMENTOS

À OSMOPE - a toda a equipa em geral, e à Educadora Alzira Mendes em particular - pela disponibilidade e colaboração entusiástica na sessão de avaliação.

Os autores agradecem a todos os que estão a colaborar no CIMODE e a todos os que com a sua participação enriquecerão o evento.

Este trabalho tem o apoio financeiro do Projeto Lab2PT- Laboratório de Paisagens, Património e Território - AUR/04509 com o apoio financeiro da FCT/MCTES através de fundos nacionais (PIDDAC) e o cofinanciamento do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), refª POCI-01-0145-FEDER-007528, no âmbito do novo acordo de parceria PT2020 através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI).

BIBLIOGRAFIA

DAMÁSIO, António; “The strange order of things : life, feeling, and the making of cultures” Pantheon Books; New York 2018

DESMET, Pieter; JIMENEZ, Simon; POHLMAYER, Anna, “Positive Design, Reference Guide”, TUDelft, 2015

DESMET, Pieter, Designing Emotions, 2002

DESMET, Pieter; POHLMAYER, Anna, “Positive Design: An Introduction to Design for Subjective Well-Being”, TU Delft, 2015

HUGHES, Alicia; KENDALL, Philip; "Psychometric Properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in Children with Anxiety Disorders", 2009

LYUBOMIRSKY, Sonja; SHELDON, Keldon; SCHKADE, David; "Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change", 2004

MCDONAGH, Deana; HEKKERT, Paul; VAN ERP, Jeroen; GYL, Diane; Design and Emotion; Taylor and Francis, 2004

MCNAIR, Douglas, HEUCHERT, Juvia, "The Profile of Mood States", 2nd Edition , 2014

NORMAN, Donald; "Emocional Design - Why we love or hate everyday thing"; 2004

SENNETT, Richard, "The craftsman", Yale University Press, New Haven & London, 2008

WALTER, Aarron, "Designing for Emotion", A Book Apart, 2011

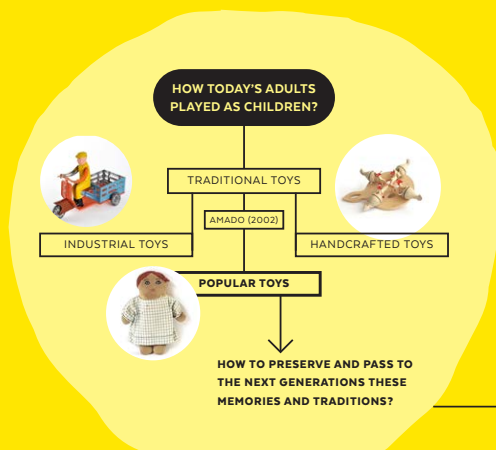
WUNDT, W. M., Outlines of Psychology. (1897). In: Classics in the history of psychology, York University, Toronto, 2010

ANEXO 2

“Museums as spaces for non formal learning and the identity of the city for the 21st century”

Poster apresentado no congresso LEARN[IN], em Heidelberg, em Maio de 2019

MUSEUMS AS SPACES FOR NON FORMAL LEARNING AND THE IDENTITY OF THE CITY FOR THE 21ST CENTURY



"Somehow we have to get older people back close to growing children if we are to restore a sense of community, a knowledge of the past, and a sense of the future." (Margaret Mead, 1974)

Learning transcends the school physical and intellectual space, bridging with the city, the museums, with people and their territories, assuming education as an active construction through space and time (Eshach, 2007).

This work aims to exemplify how museums, as spaces for significant non-formal learning, can contribute to the development of the community (Gomes da Silva, 2007), encouraging intergenerational bonds through collaborative and participative design processes.

In an overwhelming world of information, where all the answers we need are one-click away, Museums and Educators are forced to rethink and reinvent their strategies to communicate and attract public. It is no longer enough to present the information like an open book waiting to be read. It is necessary to capture the public, to involve it, to make it an integral part of the experience.

The "Idealization and Construction of Popular Toys – Participatory and Intergenerational Workshop" was designed as a service design academic proposal to the Learning Program of Casa da Memória de Guimarães, a Museum intended to preserve, collect and transmit to the new generations, memories from the city through the past until the present time.

The project intends to design a collaborative workshop that aims to connect the memories of different generations, through the handover of how the popular toys people used to play with were thought and constructed, when industrial toys were something only available to a small portion of the population. All visitors of the Museum are invited to share their memories, skills and knowledge, so that the collection of toys will be built by the participants themselves, in a participatory, intergenerational and collaborative process. This participatory process enables the participants to get in deeper engagements (Freire, 2005) with the subject.

We want people to show us their doll-making techniques, their wooden-cars construction skills, how they made their balls with old socks, and to teach all the visitors how they can do it again, using available materials. Visitors are invited either to replicate the formulas, or to reinvent new toys with the available materials, passing down the formula to the next visitor. All the materials used in this workshop are intended to be from the local factories leftovers, as Guimarães, and it's surroundings, is a place with an old history of industry and factories. This process focuses on important points for a Museum that works the Memory, because it deals not only with the wealth of the intergenerational relations, but also with the interpersonal relationships, by placing several users in constant sharing. It stimulates creativity and it is a constant challenge to the imagination and the motricity of the children, since it works plasticity and competences of conception and construction of very diverse objects.

It is also a workshop based on a less-materialist vision of our world, since it works with the idea that anything can be a toy (Amado, 2002), appealing to a society with more social and ecological awareness, forming citizens that are aware of their choices.

Finally, it is important to mention the historical value of this project as it creates a record of childhood habits of previous generations, something that, without this kind of interactions, is at risk to be lost.

Bibliographic References:

BARRIGA, Sara; SILVA, Susana Gomes da (Coord.), (2007), *Serviços Educativos na Cultura*, col. Públicos, Sete Pés, Porto

ESHACH, Haim, (2007), *Bridging In-school and Out-of-school Learning : Formal , Non-Formal , and Informal Education*, Journal of Science Education and Technology

HEIN, George E., (1998), *Learning in the Museum*, Taylor and Francis

ELWICK, Alex, (2016), *Non-Formal Learning in Museums and Galleries* Alex Elwick, Newcastle University

FREIRE, Paulo, (2005) *Educação como prática da liberdade*, Editora Paz e Terra

NÍDIO, Alberto, (2014), *Brincadeira: marcos temporais e memória*, Escola Superior de Educação de Lisboa

FENTRESS, J. & Wickham, C. *Memória Social*, (1992), *Novas perspectivas sobre o passado*, Lisboa: Teorema.



PARTICIPATIVE AND INTERGENERATIONAL WORKSHOP FOR THE PRESERVATION OF POPULAR TOYS TRADITIONS



CASA DA MEMÓRIA DE GUIMARÃES

WHILE HAVING ACCESS TO ALL THE COMPILATION, VISITORS ARE INVITED TO CONTRIBUTE WITH THEIR EXPERIENCES AND KNOWLEDGE TO THE MUSEUM'S COLLECTION.

VISITOR/PARTICIPANT

MUSEUM'S COLLECTION



© Ferreira da Cunha (n.d.)

INTERPERSONAL SKILLS	CREATIVITY AND MOTRICITY
LESS CONSUMERIST CONCEPTION OF THE SOCIETY	INTERGENERATIONAL VALUE
STIMULUS OF THE IMAGINATION	SOCIAL AND ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS
EMOTIONAL VALUE	HISTORICAL VALUE

BRIDGING WITH THE CITY AND THE COMMUNITY. METHODOLOGIES.

1. DESIGNER&RESEARCHER (D&R) ENGAGES A FIELD RESEARCH WITH LOCAL PEOPLE ABOUT THEIR CHILDHOOD MEMORIES AND HOW THEY PLAYED AS CHILDREN.



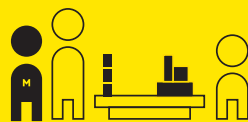
2. COMPILATION OF SOME TESTIMONIES AS STARTING POINT FOR THE "CARDS-CATALOGUE". THIS SHOULD BE A CO-WORKING PROCESS WITH THE LOCAL PEOPLE.



3. PARTNERSHIPS WITH LOCAL FACTORIES TO USE THEIR LEFTOVER MATERIALS.



4. SET UP FOR THE WORKSHOP: A SPACE FOR INTERGENERATIONAL AND INTERPERSONAL CONNECTIONS, WITH MUSEUM'S EDUCATOR MEDIATION. THERE IS SPACE FOR SCHEDULED EVENTS AS WELL AS TO "DROP BY" MOMENTS.



5. EACH PERSON (CHILDREN AND ADULTS) THAT INTERACTS WITH THE WORKSHOP LEAVES HIS TESTIMONY AND CAN LEARN FROM THE TESTIMONY'S CATALOGUE AVAILABLE.



6. VISITORS MUST FEEL FREE TO USE THE INSTRUCTION'S SHEETS AVAILABLE OR TO CREATE THEIR OWN TOYS WITH THE MATERIALS THEY WANT. PEOPLE ARE ENCOURAGED TO LEAVE THEIR "RECIPE" TO THE NEXT VISITOR/USER.



ANEXO 3

Dossier Pedagógico

“Impossível”, de Catarina Sobral

Lu.Ca Teatro Luís de Camões

IMPOSSÍVEL DE CATARINA SOBRAL

DOSSIÊ PEDAGÓGICO

Teatro/ilustração

Na primeira criação da premiada ilustradora Catarina Sobral começa-se pelo início: quando tudo estava no mesmo sítio. O mundo inteiro, e todas as coisas que existem para lá do mundo, couberam, um dia, no mesmo lugar. Não sabemos como apareceu, mas sabemos que o Universo teve origem num espaço muito pequeno. Parece impossível, mas é verdade: tudo começou quando as coisas grandes eram pequenas. *Impossível* conta a história do universo, bem vista de perto (e a vários anos-luz), desde o *Big Bang* ao aparecimento do homem, e leva-nos numa longa viagem entre partículas, estrelas e dinossauros.

Classificação etária

+ 4 anos

Sessões escolares

3, 4, 10, 11, 12 out: 16h30

Outras sessões

6, 7, 13, 14 out: 16h30

Ficha técnica

Autoria e direção artística: Catarina Sobral

Dramaturgia e interpretação: Madalena Marques

Música e sonoplastia: F Kent Queener

Imagem e manipulação: Catarina Sobral

Adereços: Janaína Drummond

Figurino: Catarina Fernandes

Revisão científica: Pedro Figueira (Centro de Astrofísica da Universidade do Porto)

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Normalmente associada à imagem que acompanha o texto, sabemos que a ilustração é mais do que algo que ilumina o texto, ou que torna o texto mais claro. Podemos encontrar ilustração sem texto, ou podemos partir de uma ilustração para desenvolver uma história, seja contada com palavras escritas ou faladas. O espetáculo *Impossível* da ilustradora Catarina Sobral dá-nos outra perspetiva sobre a ilustração: o pensar em desenhos para a dramaturgia utilizando a manipulação das imagens em tempo real, mostrando-nos ao mesmo tempo o processo de construção de uma história ou de uma composição visual, com os desenhos realizados pela autora.

Para além desta manipulação performativa da ilustradora, que em trabalhos anteriores ficava escondida atrás dos seus desenhos, o desafio prende-se também com o da articulação com a palavra falada. O trabalho colaborativo é a ferramenta-chave, não só em termos técnicos e artísticos – como é que a imagem se relaciona com a *performer* e esta por sua vez se relaciona com o músico e o som que este produz (como se relacionam todos entre si) – mas também pedagógicos – como contar uma história de forma simples sobre um assunto complexo? E, como contá-la de forma criativa sem perder a sua validação científica?

A partir do *Impossível* é possível continuar a desenvolver e criar objetos de carácter plástico e pedagógico. E neste sentido, gostaríamos de apresentar algumas propostas que podem ser desenvolvidas na escola.

Proposta 1

Laboratório das artes

Vamos manipular imagens e não só

À semelhança do que viram neste espetáculo experimentem manipular imagens usando o retroprojektor que têm na vossa escola e os materiais que têm disponíveis na sala de aula.

Sugestões:

- Experimentem usar os materiais isolados, sobrepostos, ao lado uns dos outros... Brinquem com a opacidade e transparência dos materiais, por exemplo: tintas em cima de folhas de acetado, guardanapos de papel amachucados, elementos naturais (folhas, raminhos) ... A imaginação não tem limites!
- Podem usar um poema ou uma lengalenga para dialogar com manipulação de imagens que vão fazer no retroprojektor.

- Podem ainda usar sons para completar a vossa ideia. Lembrem-se que qualquer objeto imite um som diferente e que pode representar aquilo que vocês quiserem. No *Impossível* usaram o som do lápis a riscar, sinos, folhas de árvores... Já sabem, a imaginação não tem limites e usem os materiais disponíveis na sala de aula.

E que tal gravar em vídeo a vossa experiência ou apresentá-la ao vivo aos vossos amigos e familiares na festa de Natal da escola?

Se acharem uma boa ideia, não se esqueçam de partilhar o vídeo connosco ou de nos convidar para assistir à vossa apresentação.

Proposta 2

Oficina de e sobre ilustração

Sobre o Impossível

1ª parte – O que é a ilustração?

Perguntas que nos lembrámos quando vimos o *Impossível*:

- O que é isto de fazer ilustração? Quem faz as ilustrações? A ilustração só é ilustração quando aparece nos livros? A ilustração pode aparecer sem texto? Os ilustradores também escrevem? Os ilustradores podem escrever com imagens? Sabias que existem livros só com imagens?

2ª parte – O que eu entendi com o *Impossível*?

Perguntas que vos gostaríamos de fazer e que nos deixam curiosos:

- Qual foi a coisa mais importante do espetáculo para vocês? Sobre o que falava o espetáculo? O que aprendi com o espetáculo? O que achas que é o *Big Bang*?

3ª parte – Ilustração sobre o espetáculo *Impossível*

Sugestão:

- Explorar técnica mista: tinta, riscadores, colagens, elementos da natureza, carimbos, papel autocolante...

Partilhem connosco os desenhos ou reflexões realizados nesta oficina.

Proposta 3

Reflexão

Porque é que as artes ampliam o nosso conhecimento, os limites da criatividade?

Perguntas que nos lembrámos para começar o debate, se quiserem:

- Sobre o conhecimento: Como podemos aprender? Podemos aprender com as artes, com formas alternativas de abordar assuntos? Ou, só podemos aprender com os livros e dentro da sala de aula?
- Sobre a criatividade: Como explicar coisas ou aprender coisas de maneira diferente do habitual... o que é habitual? Porque é que não aprendemos mais vezes de forma criativa? O que é ser criativo?

Digitalizem ou gravem as reflexões que foram feitas e partilhem connosco!

Proposta 4

Instalação na escola

Para os curiosos, querem saber a história?

Na última página deste dossiê podem encontrar um desenho feito pela Catarina Sobral. Inspirem-se no universo da ilustradora e pintem-no à vossa maneira. Depois, desafiamos-vos a espalhá-los pelas paredes da vossa escola e a contar a vossa experiência no Lu.Ca aos outros meninos e meninas que não viram o espetáculo.

Sugestões:

- Podem usar o vosso crocodilo recortado para marcar a vossa página preferida de um livro ou levá-los para casa e contar aos pais a experiência da vinda ao Lu.Ca.

E já sabem, partilhem!

E AINDA... ALGUMAS SUGESTÕES DE LEITURA

Livros espetaculares sugeridos pela Sara Amado, mãe, arquiteta, professora, autora do site *prateleira-de-baixo* e curadora, pensados a partir do trabalho da ilustradora Catarina Sobral. São sete livros de Catarina Sobral a dialogar com outros sete livros de outras pessoas.

Greve de Catarina Sobral

O Ponto de Peter H. Reynolds

O chapeleiro e o vento de Catarina Sobral

O museu do pensamento de Joana Bértholo

O meu avô de Catarina Sobral

Com o tempo de Isabel Minhos Martins e Madalena Matoso

Achimpa de Catarina Sobral

Inventando números de Gianni Rodari e Alessandro Sanna

Tão tão grande de Florence Parry Heide

Quando o Teodoro encolheu de Edward Gorey

Vazio de Catarina Sobral

A casa que voou Davide Cali

Impossível de Catarina Sobral

Aqui estamos de Oliver Jeffers

A nossa morada

LU.CA Teatro Luís de Camões

Calçada da Ajuda, 80

1300-015 Lisboa

info@lucateatroluisdecamoes.pt

